



Taskila Marjo

Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä lasten eteisessä ja ulkona portin lähellä olemisesta
ja niiden merkityksistä lapsille

Pro gradu tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä lasten eteiseskelusta ja ulkona portin lähellä olemisesta ja niiden merkityksistä lapsille (Marjo Taskila)

Pro gradu- tutkielma, 75 sivua, 1 liitesivu

Maaliskuu 2021

Tämän pro gradu - tutkielman tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön käsityksiä lasten eteisessä sekä ulkona sisääntuloporttien läheisyydessä olemisesta ja niiden merkityksistä lapsille. Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan lasta varhaiskasvatuksessa, lapsuuden tutkimuksia ja varhaiskasvatusta suomalaisessa päiväkodissa. Lisäksi käsitellään päiväkotia varhaiskasvatuksen ympäristönä ja erityisesti eteistä erillisenä tilana ja paikana sekä fyysisenä, pedagogisena ja sosiaalisena oppimisympäristönä. Tässä tutkielmassa tarkastellaan erityisesti, miten varhaiskasvatuksessa työskentelevät kasvattajat käsittävät lasten eteisessä ja ulkona porttien läheisyydessä olemisen ja millaisia käsityksiä päiväkodin henkilöstöllä on eteistilan ja ulkoporttien läheisyyden merkityksestä lapsille.

Tämä on kvalitatiivinen tutkimus, jossa hyödynnetään fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografisen tutkimusotteen avulla tutkitaan tunteita, havaintoja ja käsityksiä kyseisestä aiheesta. Tutkimus on toteutettu haastattelemalla pohjoissuomalaisten päiväkotien työntekijöitä. Aineistona tässä tutkimuksessa on haastattelut kymmeneltä varhaiskasvatuksen kasvattajalta, joiden ammattinimikkeitä ovat olleet varhaiskasvatuksen lähihoitaja, opettaja sekä erityisopettaja. Haastattelut on analysoitu neljän eri vaiheisen fenomenografisen aineistoanalyysin avulla.

Tutkielman tulokset osoittivat, että kasvattajien huomio lapsista eteistilassa tuli esille selvimminkin silloin, kun lapsi siirtyi päiväkotiin. Lapset myös viihtyivät kasvattajien mukaan eteistilassa ikävöidessään vanhempiaan. Tämän lisäksi kasvattajien käsityksissä lapset olivat eteisessä leikkimässä ja siirtymätilanteissa, jolloin he pukivat tai riisuivat ulkoilua varten, odottivat tai jonnottivat pääsyä ruokailemaan, leikkitiloihin, wc:hen tai lepohetkelle. Kasvattajien haastatte luissa kuvattiin lasten tärkeimmäksi paikaksi eteisessä oma nimetty lokeropaikka. Tätä kasvattajat nimittivät lapsen tontiksi päiväkodissa. Kasvattajat kokivat, että eteinen merkitsee lapsille siltaa kodin ja päiväkodin välillä, sekä suosittua leikkipaikkaa rauhallisille ja aikuisilta vapaalle leikille. Kasvattajat näkivät eteistilan myös pedagogisesti tärkeänä oppimisen paikkana.

Avainsanat: varhaiskasvatus, oppimisympäristö, tila, paikka, päiväkoti, lapsuus, eteinen

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Lapsi päiväkodin varhaiskasvatuksessa	8
2.1	Lapsuus ja lapsuuden tutkimuksia	8
2.2	Lapsikäsitys	9
2.3	Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen kasvattajat suomalaisessa päiväkodissa	10
2.4	Varhaiskasvatuksen toteutuminen suomalaisessa päiväkodissa	12
2.5	Lapsi ja lapsen ääni varhaiskasvatuksessa	15
3	Päiväkotiympäristö tilana ja paikkana	18
3.1	Tila – päiväkodin eteisessä	18
3.2	Paikka – päiväkodin eteisessä	20
3.3	Päiväkodin tiloista oppimisympäristöiksi	21
3.4	Eteinen fyysisenä oppimisympäristönä	23
3.5	Eteinen sosiaalisena oppimisympäristönä	24
3.6	Eteinen pedagogisena oppimisympäristönä	25
4	Tutkimuksen metodologia ja toteutus	28
4.1	Tutkimuskysymykset	28
4.2	Fenomenografinen tutkimussuuntaus	29
4.3	Aineiston hankinta ja tutkimukseen osallistuneet	30
4.4	Fenomenografinen aineistoanalyysi	32
5	Tulokset	35
5.1	Varhaiskasvatuksen kasvattajan käsityksiä eteisessä olemisesta	35
5.1.1	<i>Pedagoginen oppimisympäristö</i>	<i>37</i>
5.1.2	<i>Fyysinen oppimisympäristö</i>	<i>39</i>
5.1.3	<i>Sosiaalinen oppimisympäristö</i>	<i>40</i>
5.2	Varhaiskasvattajien käsityksiä eteisen merkityksestä lapselle	42
5.2.1	<i>Silta päiväkodin ja kodin välillä - ikävöimispaikka</i>	<i>44</i>
5.2.2	<i>Aikuisen kontrollista vapaa olemispaikka/leikkipaikka</i>	<i>47</i>
5.2.3	<i>Oppimisen harjoittelupaikka</i>	<i>48</i>
6	Pohdinta	51
6.1	Tutkimuksen päätulokset ja johtopäätökset	51
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	54
6.3	Pohdinta	56
	Lähteet / References	60

1 Johdanto

Tutkikielmani tavoitteena on selvittää mitä käsityksiä varhaiskasvatuksessa työskentelevät kasvattajat näkevät, lasten oleskelusta eteistilassa sekä eteistilan merkityksestä lapsille. Eteinen, aula, syvennys tai kuisti on ensimmäinen tila, mikä odottaa tulijaa talon tai rakennuksen sisätilaan saapuessa. Eteinen johdattaa tulijaa eteenpäin varsinaiseen paikkaan, sen sisäpuolelle. Työskennellessäni pitkään päiväkodissa, jäin miettimään lasten eteisessä oleskelua. Minulla oli tunne, että siellä oleskeli usein samat lapset naulakkopaikkojen lähellä, tai he olivat vain vaeltamassa eteistiloissa. Omat kokemukset herättivät pohtimaan eteisen merkitystä varhaiskasvatusikäisille ja tähän tarkoitukseen kvalitatiivinen tutkimus tarjoaa hyvän lähtökohdan. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, s. 157) pyrkimyksenä on pikemmin löytää tai paljastaa tosiasioita, kuin todentaa jo olemassa olevia, ja tämä pyrkimys on ohjannut tämän tutkielman tekemistä alusta asti.

Raittila (2013) kuvaa ympäristön tarjoavan mahdollisuuksia sekä rajoituksia, joita se kätkee sisäänsä, mutta näitä ei havaita ilman ihmisen tekemään tulkintaa. Eteinen näyttäytyy uusiin paikkoihin mennessäni itselleni tarkkailupaikkana. Sieltä voi tarkkailla ympärille, ennen siirtymistä varsinaisesti sisälle kyseiseen paikkaan. Eteisessä voi turvallisesti katsoa ja tutustua ympäristöön, ilman, että on vielä varsinaisesti sisällä itse tilassa. Esimerkiksi juhlassa ollessani voin jäädä eteiseen tarkkailemaan ympäristöä ja tutustumaan siihen katselemalla, olemalla enemmän sivustakatsoja. Kun siirryn juhlatilaan, siellä olevien ihmisten huomio kohdistuu minuun ja minun täytyy huomioida heidät. Eteisessä ollessa perääntyminen vielä onnistuu ilman, että kukaan huomaa. Siirtyessäni sisätilaan joudun huomion keskipisteeksi hetkellisesti, ja minua tervehditään ja tekemiseni huomataan muutenkin paremmin, kuin vielä eteisessä ollessani. Näitä mielikuvia pyörittelin mielessäni, kun suunnittelin tämän tutkimuksen tekoa.

Päiväkotia ympäristönä ja tilana on tutkittu ennen kaikkea toimintojen näkökulmasta. Paju (2013) on tutkinut väitöskirjassaan lapsen ruumiillisuuden ja aineellisen ympäristön suhdetta päiväkodissa. Pajun tutkimus kohdistuu pieniin arkisiin asioihin, joissa on sekä myönteisiä että haastavia tilanteita, joilla edistetään tai mahdollisesti estetään yhteisen toiminnan muodostumista. Vastaavasti Ahonen (2017) on tutkinut haastavia kasvatustilanteita päiväkodissa, missä niitä ilmenee ja millaisia ne ovat, sekä miten niitä voisi välttää. Näissä aikaisemmissa tutkimuksissa nostetaan esille henkilökunnan merkitys, mutta tarkastelu jää pinnalliseksi, ja tähän

asiaan Kalliala (2009) on tutkimuksessaan erityisesti suuntautunut. Hän tarkastelee tutkimuksessaan arkisia vuorovaikutustilanteita ja niissä erityisesti päiväkodin henkilöstön sitoutumista ja sensitiivisyyttä lasten toimintaan. Hän toi esille myös sen, kuinka aikuisen vahva läsnäolo ja sitoutuminen työhön, näkyi sensitiivisyytenä lapsen tarpeille ja toiveille. Kaikissa näissä tutkimuksissa oli tilanteita, joissa varhaiskasvatuksen kasvattajat kohtasivat lapsia päiväkodin eri tiloissa ja ulkona vuorovaikutuksessa lapsen kanssa ja löysin niistä yhtäläisyyttä omaan tutkielmaani.

Varhaiskasvatusympäristö ei ole Raittilalle (2011) vain pelkkä tila, vaan se rakentuu siellä tapahtuvien toimintojen mukaan tietynlaiseksi. Hän jatkaa, että sen vuoksi eteinen luo eri merkityksen lapsille kuin vanhemmille. Päiväkodin eteisessä tapahtuu aamuisin lasten tulo päiväkotiin, eli vastaanottaminen ja kuulumisten vaihtaminen, sekä iltapäivisin kotiin lähtiessä lähde-tään juuri eteisen kautta. Eteinen on silloin tärkeä vuorovaikutuksen mahdollistava tila, sekä tila missä toteutetaan vanhempien kanssa yhteistyötä, sekä myös varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Joillekin vanhemmille päiväkoti näyttäytyy ainoastaan eteistilan kautta, koska he tulevat sisään varsinaisiin tiloihin harvemmin päivittäin. Eteisessä lapsi toivotetaan kasvattajien puolelta tervetulleeksi päiväkotiin. Eteisessä on myös lasten omat naulakko, lokero ja hylly kengille, vaatteille ja tärkeille tavaroille.

Jokainen varhaiskasvatuksessa työskentelevä kasvattaja on tilanteessa, jossa on lapsen kanssa eteisessä. Lasten ajatuksia eteistilasta ja sen merkityksestä voimme vain kuvitella. Toivon tämän tutkielmani antavan siihen pohtimisen aihetta. Aiheeni on myös herättänyt kriittistäkin keskustelua varhaiskasvatuksen työntekijöiden kesken eteisessä oleskelusta. Keskusteluissa on pohdittu, onko eteisessä oleskelu sallittua. Eteisen merkityksen ymmärtäminen lapsen kannalta, auttaa toimintaympäristön rakentamisessa hyväksi ja toimivaksi. Eteistilasta alkaa ja loppuu lapsen päivä varhaiskasvatuksessa, ja toivon tämän tutkimuksen myös antavan apua kasvattajalle pohtia ja suunnitella lapselle riittävän hyvä ja turvallinen aika varhaiskasvatuksessa. Tämän aiheen tutkiminen varhaiskasvatuksessa työskentelevien kasvattajien haastatteluilla on toteutettavissa, ja aiheena tämä herättää keskustelua ja kiinnostusta vastata haastattelukysymyksiin.

Teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan lapsikäsitystä ja millä tavalla lapsikäsitys nähdään erityisesti suomalaisessa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi käsitellään varhaiskasvatuksen ympäristöä ja erityisesti tietyn tilan eli eteisen merkitystä. Eteistä tarkastellaan fyysisenä,

pedagogisena ja sosiaalisena oppimisympäristönä. Uusi varhaiskasvatussuunnitelma on varhaiskasvatuksen henkilöstön ohjekirja, miten varhaiskasvatusta toteutetaan tänä päivänä. Ahonen (2015, s. 26) näkee lapsen kasvun kehittyvän vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Keltikangas-Järvinen (2004, s. 12) pitää myös tärkeänä ymmärtää ympäristön ja kasvatuksen oikeanlainen merkitys yksilölle, kun työskennellään eri temperamenttipiirteiden omaavien lasten parissa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018) on kiinnitetty huomiota ympäristön suunnitteluun, se on tärkeä, koska kysymys on pienistä lapsista. Esimerkkinä voidaan mainita wc-tilojen koko, ruokailutilojen pöytien ja tuolien koko ja sopivuus, sekä eteisen naulakkotilat ja niiden korkeus. Ympäristönsuunnittelu sisältää varhaiskasvatuksessa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. Oppimisympäristöissä huomioidaan muun muassa lasten luontainen uteliaisuus, oppimisen halu, fyysinen aktiivisuus, tutkiminen, sekä taiteellinen ilmaisu ja kokeileminen, joissa lapsi saa käyttää kaikkia aistejaan. (OPH, 2018, s. 32) Varhaiskasvatuksen kasvuympäristö on myös vuorovaikutusympäristöjen kokonaisuus, jossa lapsella on erilaisia rooleja ja positioita (Kuusisto & Poulter, 2017, s. 33).

2 Lapsi päiväkodin varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa käsittelen lasta, lapsuutta ja varhaiskasvatusta. Määrittelen ensin lapsuuden yleisesti ja tarkastelen siihen liittyviä alan tutkimuksia. Alasen (2009, s. 9) mukaan tutkimusalueena lapsuudentutkimus on nuori. Hänen mukaansa sen liikkeelle lähtö tapahtui 1980-luvun alkuvuosina aluksi sosiologian ja antropologian piirissä. Lapsuuden määrittelyssä huomioin oman tutkielmani lapsuuden, varhaislapsuuden näkökulmasta. Tämän jälkeen esittelen lapsikäsitystä. Lapsikäsitteen jälkeen perehdytään varhaiskasvatukseen ja sen määritelmään asetuksien, lakien sekä tutkimuksien tasolla. Lapsi suomalaisessa varhaiskasvatuksessa-alaluvussa, avaan lapsen näkökulmaa sen mukaan, mitä tutkimuksia on tehty päiväkodeissa. Kerron tässä osiossa myös, miten kasvattajat kokevat lapsikäsitteen ja millaisia olettamuksia ja näkemyksiä heillä itsellään on. Lapsikäsitteen avaaminen on tärkeä tässä tutkielmassa, koska Pulkkinen (2018) ajattelee varhaiskasvatuksessa työskentelevillä kasvattajilla olevan jokaisella omanlainen lapsikäsite, riippuen omasta kulttuuri- ja kokemusmaailmastaan sekä maailmankatsomuksestaan.

2.1 Lapsuus ja lapsuuden tutkimuksia

Lapsuudeksi (childhood) kuvataan ikävuosia kolmesta seitsemään ja siitä aiempaa aikaa infancy – sanalla (varhaislapsuus, alkuajat) (Meehan & Griettenden, 2016, s. 3). Lapsuus on alettu nähdä viime vuosikymmenien aikana yhteiskunnallisena ilmiönä, koska lasten hoito ja kasvatusta on siirtynyt enemmän yhteiskunnan vastuulle. (Alanen, 2009, s. 18–19; Dahlberg, Moss & Pence, 1999, s. 1) Tällöin huomattiin lasten tarvitsevan suojelua, kasvatusta ja ohjausta, joiden turvin heidän katsottiin kasvavan aikuiseksi, kohti velvollisuuksia ja vastuita (Alanen (2009, s. 12). Alasen (2009, s. 12) mukaan lapsuuden tutkimus keskittyi kehityspsykologiseen näkökulmaan, jossa lapsi nähtiin passiivisena kasvatuksen, suojelun, opetuksen ja tiedon vastaanottajana. Sosiologien kritiikki yksipuolisesta lapsuuden tutkimuksesta johdatti muutama vuosikymmen sitten tutkimaan lapsuutta useammasta lähtökohdasta (Alanen, 2009, s. 13; Pulkkinen, 2018).

Tähän nostan omaan tutkielmaani sopivana lapsuuden instituutioiden lähtökohtaa, johon kuuluvat perhe, päiväkot, koulu, lastensuojelu ja eri palvelujärjestelmät. Näiden keskinäissuhteiden vaikutuksella normaali lapsuus on säädeltä eri suunnitelmien ja lakien puitteissa (muun muassa Varhaiskasvatustalaki, Lastensuojelutalaki, Varhaiskasvatustal suunnitelma). Tämä sekä rajaa, että mahdollistaa osallistumista ja toimintaa monin tavoin. Se on myös avannut näkemään uudella tavalla lasten osaamisen, tekemiset ja niiden vaikutukset. (Alanen, 2009, s. 19–23.)

Alasen (2009) mukaan lapset nähtiin passiivisina toimijoina, mutta nykyään painotetaan lasten aktiivisuutta tiedon rakentajina ja toimijoina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Siihen on pyritty myös kehittämään uusia tutkimusmetodeita. Lapsia ja lasten toimintaa tutkitaan heidän arkisissa ympäristöissään, ja toimissa muiden lasten kanssa, yleensä päiväkodissa (Alanen, 2009, 23). Lasten nähtiin olevan osallisia oman elämänsä prosesseissa. Lapsen teoilla nähdään olevan mieltä ja lasta kuunnellaan ja hänen kanssaan neuvotellaan, samoin myös häneltä myös odotetaan enemmän. (Paju, 2013; Kalliala, 2009, s. 15; Tarkka, 2017, s. 23; Meehan & Gritten-den, 2016; s. 4; Karila, 2006, s. 13.) Tarkan (2017, s. 24) mukaan lapsuusaika ennen perusope-tusta on intensiivistä oppimisen ja kehityksen aikaa, mutta myös parasta elämisen aikaa jo it-sessään. Alasuutari (2009) toteaa lapsuuden tutkimuksen olevan kiinnostunut lasten toimin-nasta ja kokemuksesta.

Lapsuus toteutuu samaan aikaan eri paikoissa lasten itsensä eläminä, joissa toteutuu heidän ele-tyt kokemuksensa ja kertomuksensa (Viljamaa, 2012). Paju (2013, s. 10) ajattelee, etteivät lap-set toimi aikuisten ajattelemalla tavalla, vaan luovat omia merkityksiä asioille, esineille ja ti-loille. Viljamaa (2012) ja Alanen (2009, s. 23) jatkavat lasten elävän sitä lapsuutta, mikä heille on määritelty, mutta samalla he rikkovat ja rakentavat sitä uusiksi. Siten he luovat uutta kult-tuuriaan. Emme aina huomaa, että samaan aikaan, kun teemme lapsille heidän lapsuuttaan, niin lapset tekevät meille meidän aikuisuuttamme (Viljamaa, 2012, s. 44). Lapsia kuuntelemalla saamme arvokasta tietoa lapsista itsestään, samalla tietoa voi hyödyntää osana varhaiskasva-tusta (Roos, 2015, s. 18). Kasvattaja voi päästä mukaan lapsen maailmaan ja ymmärtää parem-min lapsen ajatuksia ja mitä merkityksiä lapselle on päivittäin esiin tulevilla asioilla.

2.2 Lapsikäsite

Lapsikäsite muodostuu Pulkkinen (2018) mukaan ihmisen suhteesta muihin ihmisiin ja siihen vaikuttaa maailman katsomus sekä maailmankuva ja ihmiskäsite. Pulkkinen (2018) esittää vielä, että lapsikäsitteessä sana lapsi liittyy lapsen ja lapsuuden suhteesta aikuiseen tai aikuisuuteen. Lapsen oikeuksien sopimuksen lapsikäsitteessä tulee esille länsimainen ajattelutapa lapsesta, jota pidetään itsenäisenä toimijana. Varhaiskasvatuksessa lapsikäsite korostaa lap-suuden itseisarvoa, ihmisenä kasvamista, ihmisarvon loukkaamattomuutta sekä lapsen oikeutta leikkiin ja oppimisen iloon, huolenpitoon ja kannustavaan palautteeseen (Pulkkinen, 2018, s.

14.) Uuden lapsitutkimuksen ja varhaiskasvatussuunnitelmassa vallitsevan näkemyksen lapsesta aktiivisena toimijana, tulee haastamaan vallalla olleita näkemyksiä (Karila, 2013, s. 26–27).

Lapsikäsitys ottaa kantaa kasvatukseen, kehityksen ja oppimisen merkitykseen yhteiskunnassa, siinä näyttäytyy lapsuuden merkitys yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä (Onnismaa, 2010, s. 48). Perinteinen sosiologinen lapsikäsitys näkee lapsen olevan valmistautumassa aikuisuutta varten, lapsi harjoittelee ja oppii taitoja tulevaisuutta varten. Perinteisesti psykologisen lapsikäsitys näkee lapsen passiivisena kasvatuksen ja opetuksen kohteena (Alanen, 2009, s. 19). Lapsen edun mukaisesti olisi tärkeää, että lapsi tulisi ymmärretyksi useiden näkökulmien kautta. Varhaiskasvatuksessa toimivan henkilöstön käsitykset lapsesta heijastuvat suoraan siihen, miten he rakentavat lapsille päiväkodissa arkea, ja kuinka he toimivat lasten kanssa. (Karila, 2009, s. 256–258.)

Varhaiskasvatuksen asiakirjoissa lapsikäsitksessä nousee esille pärjäävä ja osin omaehtoinen lapsi (Onnismaa, 2010). Lapsi nähdään yhteiskunnassamme entistä enemmän aktiivisena subjektina. Myös perinteisempi passiivinen lapsi on varhaiskasvatussuunnitelmassa näkyvillä ja tämä selittyy sillä, että meillä eletään varhaiskasvatuksessa suurten muutosten aikaa. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka rakentuu ja muuttuu siellä esiintyvien haasteiden ja vaatimusten mukana. (Rautio, 2005, s. 65–67.) Onnismaan (2010, s. 48) lapsikäsitys ja kasvatustavat ovat selkeässä yhteydessä keskenään, nykyisten varhaiskasvatuksessa vallitsevien lakien, tavoitteiden ja arvojen mukaisesti. Pulkkinen (2018, s. 23) mukaan lapsikäsitystä ei määrätä toteutettavaksi millään toimeksiannolla, vaan se syntyy henkilökohtaisesti jokaisen prosessin aikana tiedostamalla. Hän jatkaa siihen vaikuttavan asioista syntynyt keskustelu ja analyysi lapsikäsitksen näkökulmasta, jonka vuoksi lapsikäsitys muodostuu kaikilla omanlaiseksi.

2.3 Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen kasvattajat suomalaisessa päiväkodissa

Varhaiskasvatustalain (540/2018) 1. §:n mukaan varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat päiväkotitoiminta, joka järjestetään päiväkodissa, perhepäivähoito, jota järjestetään perhepäiväkodissa, sekä avoin varhaiskasvatustoiminta, joka järjestetään siihen soveltuvassa paikassa. Perhepäiväkotitoiminta tapahtuu kasvattajan kotona, jolloin lapset tulevat kasvattajan kotiin varhaiskasvatukseen päivän ajaksi. Toisena mahdollisuutena on myös, että kasvattaja tulee lasten kotiin hoitamaan lapsia päivän ajaksi. Avoin varhaiskasvatus tapahtuu julkisessa tilassa, jonne

lapset tulevat kerhoon yksin tai vanhempien kanssa muutaman kerran viikossa varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) 2. § määrittää varhaiskasvatuksen tarkoittavan lapselle suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa pedagogiikka painottuu. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) varhaiskasvatus on kaikkien lasten yhtäläinen oikeus.

Varhaiskasvatussuunnitelma (2018) on velvoittava asiakirja kaikille varhaiskasvatuksessa työskenteleville kasvattajille. Se laaditaan jokaiselle varhaiskasvatuksessa olevalle lapselle yksilöllisesti ja siinä on otettava huomioon valtakunnallinen, kunnallinen sekä päiväkodin oma varhaiskasvatussuunnitelma. Jokainen päiväkodin ryhmä tekee myös oman varhaiskasvatussuunnitelman ryhmävarhaiskasvatussuunnitelman, jossa he suunnittelevat toiminnan niin, että se tavoittaa heidän ryhmänsä jokaisen lapsen tavoitteet ja tarpeet. Jokaisen lapsen kuuluu saada laadukasta varhaiskasvatusta, joka perustuu näihin suunnitelmiin, tavoitteisiin, toteutukseen ja arviointiin. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018.)

Ammatillinen kelpoisuus lain (540/2018) 6. luvussa 26 §:n mukaan varhaiskasvatukseen opettajalla on vähintään kandidaatin tutkinto, joka sisältää varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joita säädellään tarkemmin asetuksella. Saman lain 27 §:n mukaan varhaiskasvatuksen sosionomilla täytyy olla vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyy varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot, joita voidaan myös säätää asetuksella tarkemmin, tai sosionomin tutkinto, joka on täydennetty mainituilla opinnoilla.

Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla tulee tämän lain 30 §:n mukaan olla erityisopettajan tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joita säädetään valtioneuvoston asetuksella tai kasvatustieteen maisteri, pääaineena erityispedagogiikka. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävään tässä laissa on 28 §:n mukaan vaaditaan kasvatusta ja ohjausalan perustutkinto, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, tai muu vastaava soveltuva tutkinto, joihin sisältyy tai on täydennetty riittävän laajoilla lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tutkinto-osilla.

Varhaiskasvatushenkilöstön mitoitus voimassa olevan lain (540/2018) 7. luvussa 35 §:n mukaan on kasvatusta, opetusta ja hoitotehtävissä oltava vähintään yksi varhaiskasvatuslakiin säädetty kasvatusvastuullinen enintään 7 yli 3-vuotiaasta lasta kohden, jos lapset ovat enemmän kuin 5 tuntia päivässä varhaiskasvatuksessa. 7. luvun 35 §:n mukaan alle kolmevuotiailla mitoitus on 4 lasta yhtä kasvatusvastuullista henkilöä kohden. Lain (540/2018) 7. luvussa 37 §:ssä

henkilöstön rakenteesta sanotaan, että päiväkodissa tulee olla kasvatus-, opetus- ja hoitotehtävissä toimivasta 35 §:ssä tarkoitettu henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus.

Varhaiskasvatus on aiemmin ollut osana sosiaalitoimea, jolloin varhaiskasvatus nähtiin lasten säilytyspaikkana, vanhempien ollessa töissä. Nykyään yhteiskunnassa varhaiskasvatus tunnustetaan osaksi koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatus linjattiin osaksi elinikäistä oppimista valtioneuvoston periaatepäätöksellä sosiaali- ja terveysministeriössä 2002. Siirto opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen tapahtui 2013 (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio, 2017). Varhaiskasvatuslaki (2015) on säädetty lasten oikeudeksi varhaiskasvatukseen, kun aiempi laki vuodelta 1973 sääti päivähoidon vanhempien oikeudeksi. Yhdenvertaisuuden vuoksi jokaisella lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen (Tarkka, 2017, s. 23). Subjektiivista päivähoido-oikeutta rajattiin 2016 sekä muutettiin lasten ja aikuisten suhdelukua (Puroila & Kinnunen, 2017, s. 2). Vuoden 2020 alussa tämä laki kumottiin ja voimassa olevat suhdeluvut ja subjektiivinen varhaiskasvatusoikeus palautuivat.

2.4 Varhaiskasvatuksen toteutuminen suomalaisessa päiväkodissa

Tässä kappaleessa kerron kuinka varhaiskasvatus toteutuu ja mitkä ovat sen tavoitteet yleisellä tasolla suomalaisessa päiväkodissa. Kerron millainen päivä lapsella varhaiskasvatuksessa on ajallisesti sekä miten ja mitkä asiakirjat ohjaavat sen suunnittelua ja toteuttamista. Kerron myös millaisena se näyttäytyy tutkimuksien valossa lapsen sekä varhaiskasvatuksen henkilökunnan näkökulmasta. Varhaiskasvatusta annetaan Suomessa yleisimmin päiväkodeissa. Lapsuuden tutkimuksessa on myös ollut yleistä tarkastella lapsia heidän ympäristöissään päiväkodeissa tai kouluilla (Paju, 2013, s. 14). Raittilan (2013) mukaan päiväkotia on yksi merkittävimmistä lapsuuden ympäristöistä. Päiväkotia on yksi lapsille järjestetyistä instituutioista, joissa on ajateltu olevan ne lapsuuteen kuuluvat asiat, joita kukin lapsi lapsuuteensa tarvitsee (Alanen, 2009, s. 14). Lehtisen (2009) mukaan päiväkotia on ajateltu yhteiskunnallisesti tärkeänä paikkana ennen koulun aloitusta. Hän jatkaa, että päiväkodin tehtävänä on ollut opettaa vertaissuhteissa toimimista, jossa he oppivat sosiaalisia ja vuorovaikutustaitoja, toisen huomioimista ja isommassa porukassa olemista yhdessä (Lehtinen, 2009, s.138). Lapsen näkökulmasta päiväkotia on haastava ja vaativa, koska hänen on löydettävä oma paikkansa suhteessa koko ryhmään ja yksittäisiin lapsiin (Kyrönlampi, 2011, s. 30).

Einarsdottir ja Wagner (2006, s. 4) ovat tutkineet pohjoismaalaisten lasten näkökulmasta käsin hyvinvointia. Täällä yksilöllisyys sekä vaikuttaminen on kirjattu jokaisen lapsen tasa-arvoiseksi oikeudeksi lasten opetussuunnitelmiin. Kallialan (2009, s. 14) mukaan pitkät päiväkotipäivät Pohjoismaissa erottavat lapset perheestään, joka mahdollistaa lasten omien sosiaalisten ryhmien syntymistä. Hän jatkaa, että lapsen subjektiivinen oikeus päivähoidon viestittää yksilöllisyyttä ja lapsen oikeutta. Seuraavassa kappaleessa esittelen normaalin lapsen päivän kokopäivähoidossa varhaiskasvatuksessa suomalaisessa päiväkodissa, joka kuvaa hyvin päivähoitopäivän pituutta myös Suomessa.

Kokopäivähoidossa olevat lapset tulevat päiväkotiin aamulla ennen kuin vanhemmat aloittavat työnsä, ja heidät haetaan vanhempien työpäivän jälkeen, joten päiväkodissa oloaika voi olla pidempi kuin vanhempien työpäivä. Lasten päiväkodissa viettämä aika valveilla olostaan kokopäivähoidossa, on pitempi kuin heidän valveilla viettämänsä aika kotonaan. Kokopäivähoidossa olevan lapsen päivä alkaa puoli kahdeksan, koska vanhempien tulee olla työpaikoillaan jo aamukahdeksalta. Vanhempien työpäivä on yleensä kahdeksan tunnin mittainen, ja he pääsevät lähtemään työpaikaltaan vasta neljältä iltapäivällä, ja ovat hakemassa lasta päivähoidosta noin puoli viiden aikaan iltapäivällä. Lapsen päiväkotipäivä voi olla siis yhdeksän tunnin mittainen, eli tunnin pidempi kuin heidän vanhempinsa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 7–8) velvoittaa oikeudellisesti kaikkia varhaiskasvatuksessa työskenteleviä toteuttamaan, kehittämään ja edistämään laadukkaan ja yhdenmukaisen varhaiskasvatuksen toimiminen koko maassa. Se on myös laatukäsikirja, joka määrittelee raamit varhaiskasvatukselle. Siinä on määritelty myös huoltajien välisestä yhteistyöstä, monialaisesta yhteistyöstä sekä varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä. Kaikille lapsille suomalaisessa varhaiskasvatuksessa laaditaan varhaiskasvatussuunnitelma yksilöllisesti, ja se pohjautuu valtakunnallisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, sekä paikallisiin kaupungin ja päiväkodin omiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Sen tekemiseen osallistuu lapsi itse, vanhemmat, sekä kasvattaja päiväkodista. Sen tekemiseen sisältyy vähintään kaksi keskustelua vanhempien kanssa, eli yleensä syksyllä tehty suunnitelma ja keväällä toteutuksen pohjalta arviointi miten suunnitelma on pitänyt (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, s. 9–10). Lapsuuden merkityksen ymmärtäminen sekä tietämys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, on pedagogisen toiminnan perusta. Lapsuudesta tehtyä monipuolista tutkimustietoa on hyödynnetty varhaiskasvatuksen suunnitelmaa laadittaessa. Muuttunut ajattelu on luonut keinoja löytää ja kehittää tutkimuksen tekemiseen tapoja, jotka mahdollistavat lapsen mukaan ottamista ja heidän äänensä esille saamista. (Viljamaa, 2012, s. 41.)

Varhaiskasvatusta koskeissa tutkimuksissa on käsitelty varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä vanhempien näkemyksiä, mikä on ihanteellista lasten kasvatuksessa ja opetuksessa. Tarkka, (2017, s. 22) kirjoittaa varhaiskasvatuksen henkilöstön toimivan sen mukaan, mikä käsitys heillä itsellään on koulutuksen ja kokemuksen kautta tullut lasten kasvatuksesta ja opetuksesta sekä siitä, mikä on lapsille ihanteellisin tapa oppia. Tarkan (2017) mukaan kasvattajat suunnittelevat opetuksen ja toiminnan pitkälti niiden lähtökohtien pohjalta. Opetus ja kulttuuriministeriön ajankohtaisessa artikkelissa (2020) on arvioitu uusimman varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista päiväkotien lapsiryhmissä, ja varhaiskasvatuksen laatua varhaiskasvatuksessa työskentelevien näkökulmasta. Tämä kertoo varhaiskasvatuksen nykytilasta tiivistetysti. Raportissa selvisi suurimman osan varhaiskasvatuksessa työskentelevien mukaan varhaiskasvatussuunnitelman sisällöllisten tavoitteiden kasvatuksessa toteutuvan pääasiassa hyvin. Henkilöstö kokee ryhmäkokojen olevan paikoin liian isoja, eikä fyysiset tilat ja materiaali aina vastaa tarpeeseen. (Repo, Paananen, Eskelinen ym. 2020.)

Kasvatuksessa lapsen näkökulmaa pyritään tuomaan esille seuraavien tutkimusten kautta, joissa tarkastellaan varhaiskasvatuksen ympäristöä ja henkilöstön ja lasten sekä lasten välisiä suhteita ja toimintaa varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kasvun kontekstuaalisessa tarkastelussa lapsi nähdään kehittyvän vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Ahonen, 2015, s. 26). Kallialan (2010, s.20) mukaan avoin ja rehellinen vuorovaikutus on hyvän kasvatuksen perusta. Kyrönlampi (2011, s. 28) kertoo tutkimuksessaan huomanneensa, että lapsen ilon hetket päiväkodissa tulevat selkeimmin esille leikeissä ikätovereiden kanssa. Lehtisen (2009, s. 153) tutkimuksessa vertaissuhteiden muodostamisesta tarkasteltiin lapsen oman toiminnan näkökulmasta. Lehtisen mukaan näiden vertaissuhteiden merkityksen tiedostaminen, näkyy päiväkodin pedagogisessa suunnittelussa ja sen toteuttamisessa. Keltikangas-Järvisen (2004, s. 119) mukaan ympäristön ja temperamentin vuorovaikutus tulee esille silloin, kun erilaiset ihmiset elävät samassa ympäristössä ja tulkitsevat sen kukin omalla tavallaan, oman temperamenttinsa mukaisesti. Ympäristöön vaikuttaa myös kasvatushenkilöiden vuorovaikutus ja sensitiivisyys lapsia kohtaan. Lapset uskaltavat turvallisessa sensitiivisessä ympäristössä kasvaa ja kehittyä sekä onnistua ja epäonnistua. (Kalliala 2009, s. 94–95.)

Varhaiskasvatuksella on tutkimuksen mukaan merkittävä rooli lapsen itsetunnon vahvistamisessa (Ahonen 2017; Kalliala 2009; Koivisto 2011). Tutkimuksessa nostetaan esille kasvattajan suhtautuminen lapseen ja positiivisen vuorovaikutuksen ja läsnäolon merkitys. Konkreettisesti lapsen itsetuntoa voi vahvistaa positiivisella viestillä, kun lasta puhutellaan nimellä, kuunnel-

laan, katsotaan lämpimästi, hymyillään, annetaan lämmin tervehdys tai tehdään aloite vuorovaikutukseen (Koivisto, 2011). Kalliala (2009) kuvaa, miten kasvattaja tukee lapsen monia erilaisällöllisiä tavoitteita pelkällä sensitiivisyydellä ja läsnäololla päiväkodissa. Kasvattaja voi tehdä sen ottamalla lapsen syliin, kun hänellä on surullinen mieli, tai pitämällä kädestä kiinni, kun lapsi sitä tarvitsee. Ulkoilussa kasvattaja voi omalla toiminnallaan innostaa paikallaan viihtyviä lapsia liikkumaan, tai olla tukemassa lapsen vuorojen jakoa kiikuissa tai muissa suosituissa leikkitiloissa.

Kallialan (2009) mukaan myös aikuisen toiminta haastavissa tilanteissa vaikuttaa lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen tarkoituksen mukaisesti muun muassa johdonmukaisuus, sanoittaminen ja sensitiivisyys ristiriitojen selvittämisen tukena (Kalliala, 2009, s. 94–103). Ahonen (2017, s. 6–7) kuvaa varhaiskasvatusympäristöä vuorovaikutuksen ja sosioemotionaalisten taitojen oppimisympäristöksi. Ahonen myös esittää, että varhaiskasvatuksella on paljon merkitystä, miten lapsi oppii olemaan aikuisten ja vertaisten kanssa. Ahosen (2017, s. 11) mukaan käytännön työssä kasvattaja joutuu usein nopeasti ratkomaan haastavia tilanteita, joissa tarvitaan osaamista ja ennalta harjoittelua. Tilanteen jälkeen tarvitaan myös kasvattajan oman toiminnan tietoista tarkastelua, jotta vuorovaikutusta ja sosioemotionaalisten taitojen oppimisympäristöjä voidaan kehittää (Ahonen, 2017).

2.5 Lapsi ja lapsen ääni varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 20) haastavat ja velvoittavat jokaisen varhaiskasvatuksessa työskentelevän henkilön pohtimaan lapsikäsitystä mikä heidän oman ajattelunsa ja toimintansa taustalla vaikuttaa. Sen arvoperustana on lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, suojeluun ja huolenpitoon, sekä lisäksi lapsen mielipiteen huomioiminen, yhdenvertaisuus ja syrjintäkielto, joka pohjautuu YK:n ihmisoikeusjulistukseen (Tarkka, 2017, s. 24). Kallialan (2009, s. 22) ja Kyrönlammen (2011) mukaan aikuinen käyttää valtaa, halusipa hän sitä tai ei. Valtaa voi kuitenkin käyttää lapsen hyväksi tai heitä vastaan. Kalliala (2009) ja Kyrönlampi (2011) toteavat myös, että kasvattajalta vaaditaan kykyä analysoida vallankäytön tilanteita sekä erottaa toisistaan myönteinen ja kielteinen kasvatuksellinen auktoriteetti.

Päiväkotilapsuus on aikuisten organisoimaa sekä aikuisten antamien säännösten ja päätösten mukaista. Lasten äänen kuuntelemiseen sekä mukaan ottamiseen toimintaan ja suunnitteluun vaikuttaa sen hetkisen kulttuurisen politiikan lähtökohdat. (Eerola-Pennanen, 2013, s. 79–80.) Aikuisten ja lasten intressit eivät ole aina yhteneviä, joten voi kyseenalaistaa voivatko aikuiset

todella puhua lasten puolesta, lapsen parasta tavoitellen (Lee, 2001, s. 90–93). Kirves ja Stoor – Grenner (2009) haastattelivat kiusaamistutkimuksessaan useita lapsia, haastatteluista kävi ilmi, etteivät lasten käsitykset kohtaa aikuisen kanssa. Kirves ja Stoor-Grenner esittivät lapsen ajattelevan itse tapahtumaa, eikä lapsi ennakoisi tai ajattele seurauksia. Lasten haastatteluissa kävi ilmi myös, että he tiesivät kenelle aikuiselle voi kertoa asiasta ja kuka ottaa asian riittävän vakavasti (Kirves & Stoor – Grenner, 2010, s. 40–41). Kyrönlammen (2011) mukaan aikuisen uppoutuminen leikkiin lapsen kanssa auttaa häntä tuntemaan lasta ja luomaan vuorovaikutussuhdetta paremmin lapseen.

Lapsen riippuvuutta aikuisesta ei voida sivuuttaa. Päiväkodeissa, joissa henkilökunta vaihtuu tiheästi ja lapsella on useita kasvattajia, lapset eivät solmi läheistä suhdetta päiväkodin aikuisiin (Kyrönlampi, 2011, s. 29). Kalliala (2009) pohtii tutkimuksessaan henkilökunnan pysyvyyttä varhaiskasvatuksen laadun vaihdellessa. Kalliala (2009) esittää, että laatu voi vaihdella silloinkin, jos henkilökunta pysyy ennallaan. Kallialan mukaan tutkimusta haittaa asiakkaiden eli lasten rajoittunut kyky valittaa varhaiskasvatuksen laadusta. Ilmiön syynä voi olla myös epäselvät tehtävän kuvot tai henkilökunnan mahdollisuus tehdä työ hyvin, huonosti tai jättää tekemättä (Kalliala, 2009, 187–188). Lasten oikeuksia eivät aja lapset itse, vaan heidän aktiivisena oikeuksiensa puolesta puhujina ovat aikuiset (King, 2007, 203). Päiväkodin kasvattajat ovat myös jossain määrin huolissaan oman työn laadusta, johon he näkevät syyksi muun muassa kasvattajien sairauspoissaolot, perehdytyksen puutteen sijaisille, sekä lapsiryhmien suuret koot ja haastavasti käyttäytyvät lapset, joiden tukemiseen heillä ei riitä ammattitaito ja resurssit. (Repo, Paananen, Eskelinen ym. 2020.)

Aikuisen ja lapsen suhdetta ja sen merkitystä oppimiseen ja kehitykseen ovat tutkineet Berk ja Winsler (1995). Berk ja Winsler ovat lisäksi esittäneet, että vuorovaikutus lapsen ja aikuisen kesken, oikea-aikainen puuttuminen, mallintaminen ja ennakointi ovat tärkeässä osassa lapsen oppimista ja kehitystä. Morganin (2007) tutkimuksessa tutkittiin lasten käsityksistä oman ajattelun kehittämisestä ja oppimisesta luokahuoneympäristössä. Tutkimukseen osallistui 90 lasta ja 12 opettajaa. Tutkimustulokset osoittivat lasten kokevan olevan vailla mahdollisuuksia keskustella omista ajatuksistaan ja oppimisestaan, koska opetus on opettajajohtoista. (Morgan, 2007.)

Aikuinen voi itse päättää, asettuuko monologisiin vai dialogisiin suhteisiin lasten kanssa (Lundanin, 2011). Lundan (2011) jatkaa, että monologinen keskustelu käydään kuuntelematta lap-

sen tarpeita, ja dialogisessa keskustelussa taas aikuinen tunnustaa toisen ”toiseuden”. Dialogisuuden pääperiaatteena kuuntelemisen, lapsen tarpeiden tiedostamisen sekä lapsen hyväksymisen sellaisena kuin hän on (Lundan, 2011). Lämpimän keskusteluyhteyden ja läsnäolon avulla työntekijät pystyvät myös ohjaamaan ja viemään leikkiä eteenpäin ja vaikuttamaan positiivisten vuorovaikutuskokemusten syntymiseen (Kirves & Stoor – Grenner, 2010, s. 32). Kekkonen, Lehti ja Tirkkonen (2017) kuvaavat dialogista vuoropuhelua lapsen hyvän elämän kasvuun ja kasvatukseen sopivaksi keinoksi jakaa kokemuksia, käsityksiä, ajatuksia ja näkökulmia. Dialogia voidaan pitää toiminta- ja ajattelutapana, jossa tehdään tilaa tietoisesti vuoropuhelun rakentamiselle erilaisten kulttuurisista, uskonnollisista, kielellisistä ja seksuaalisista taustoista tulevien ihmisten välille. Tämän merkitys korostuu nykypäivän monikulttuurisen ympäristön ja perheiden sekä työyhteisön keskinäisten suhteiden kannalta. (Kekkonen, Lehti, Tirkkonen, 2017.)

Kasvattajien vuorovaikutusta tutkinut Ahonen (2017) on jakanut kasvattajien vuorovaikutustyylin viiteen erilaiseen. Niitä ovat lämmin, tekninen, ristiriitainen, välttelevä sekä etäinen. Näistä kaikista tyyleistä Ahonen (2017) kertoo tutkimuksessaan esimerkkejä ja kuinka ne vaikuttavat lapseen. Lämpimän vuorovaikutuksen omaava kasvattaja on töissä lapsia varten, ja sitoutuu syvästi vuorovaikutukseen lapsen kanssa, sekä pysähtyy lapsen asian eteen ja toimii empaattisesti. Teknisen vuorovaikutuksen omaava kasvattaja toimii teknisen rutiininomaisesti, ja pitää kiinni suunnitelmistaan ja voi kadottaa osittain aidon tunneyhteyden lapseen. Ristiriitainen vuorovaikutus on kasvattajalla, joka osan ajasta sitoutuu lämpimään vuorovaikutukseen ja toisinaan herpaantuu, eikä toimi pitkäkestoisesti lapsen tukena. Välttelevä välttelee haastavia kohtaamisia, eikä huomaa tilanteita mitä tapahtuu, sekä etäinen taas yrittää pysyä mahdollisimman kaukana tilanteista. Tilanteita ja vuorovaikutusta ohjaavat myös fyysiset tilat, jotka voivat nähdä joko vuorovaikutusta ja oppimista edistävinä tai haittaavina tekijöinä. (Ahonen, 2017.) Seuraavaksi tarkastellaan päiväkotiympäristöä tilana ja paikkana ja millä tavalla päiväkotia voidaan hahmottaa sosiaalisena, fyysisenä ja pedagogisena tilana.

3 Päiväkotiympäristö tilana ja paikkana

Kerron ensin, miten tässä tutkimuksessa käsittelen tilaa (space) ja paikkaa (place) päiväkotiympäristöstä kertoessani. Olen käyttänyt lähteenä Kullmanin, Strandellin ja Haikkolan (2012) toimittamaa teosta ”Lapsuuden muuttuvat tilat” sekä Massey’n (2008) ”Samanaikainen tila” teoksia. Siinä tulee esille tilan ja paikan merkitystä sen mukaan, kuka niitä käyttää. Kun puhun eteisestä paikkana, niin sillä on jollekin joku merkitys tai tuntu, joka tekee siitä hänelle paikan. Eteinen paikkana voi määrittyä jokaiselle lapselle eri tavalla. Päiväkodissa voi joku tila tehdä erilaisia paikan tuntuja riippuen hänen omasta kokemusmaailmastaan. Paikan tuntuun vaikuttaa esimerkiksi samanlainen leikkiympäristö, lelu, tai vaikka tuttu kuva seinällä, joka on jossain lapselle tutussa paikassa. Tilalla tarkoitan tässä tutkimuksessa päiväkodin fyysistä eteistilaa, jossa on eteiseen kuuluvia tavaroita ja se voi muuntua ajan mukaan erilaisiksi tiloiksi johtuen muun muassa käyttäjistä, tilanteista ja niiden välisistä suhteista oppimisympäristöksi. Paju (2012, 76) pitää päiväkotia tilana, joka on ajassa ja tilassa selkeästi rajattu paikka nimenomaan lapsille.

Sen jälkeen käsittelen miten päiväkodin tilat muuntuvat oppimisympäristöiksi. Seuraavaksi taas kerron päiväkodin eteisestä, ja millaisena oppimisympäristönä se näyttäytyy fyysisesti, pedagogisesti ja sosiaalisesti. Fyysisyydellä tarkoitan eteisen lattiaa, kattoa, seiniä ja korkeutta, leveyttä sekä siellä olevia huonekaluja, naulakoita ja tavaroita. Sosiaalisella tarkoitan niitä sosiaalisia tilanteita, joita eteisessä tulee vastaan sekä miten ne siellä toteutuvat. Pedagogisella oppimisympäristöllä tarkoitan kaikkea sitä toimintaa sekä tilanteita, joissa toteutuu suunnitelmallisesti oppiminen ja kasvatus. Eteinen toimii oppimisympäristönä monissa eri tilanteissa, tapahtumissa ja toimintoihin siirtymisissä. Lisäksi tässä yhteydessä esittelen tutkimuksia, joissa eteinen on toiminut tilana, joissa korostetaan eteisen merkitystä oppimisympäristönä. Raittilan (2011) mukaan hyvä oppimisympäristö ohjaa ja tukee monin eri tavoin lasten oppimismotivaatiota ja aktiivisuutta, ja se tarjoaa mielikuvitusta sekä tilaisuutta ryhtyä leikkimään.

3.1 Tila – päiväkodin eteisessä

Päiväkodin eteistilassa on muun muassa naulakoita, lattia, valot ja ovia, joista pääsee muihin tiloihin. Eteinen muuttuu tilana erilaiseksi esimerkiksi naulakoiden täyttyessä ja tyhjentymässä. Tila ja miten tilassa olemme, muuttuu sen olemuksen ja sisällön mukaan. Tila muodostuu samanaikaisesta olemassaolostamme, ja siihen liittyvistä suhteista. Naulakolla tapahtuva riitati-

lanne tai kohtaaminen parhaan ystävän kanssa muuttaa eteisen luonnetta tilana. Tila on jatkuvasti tuottamisen kohteena, ja se muuttuu, kun aika menee eteenpäin. Tila muodostuu ajassa ja sosiaalisissa suhteissa. Tila ja aika tuotetaan yhdessä ja ne tarvitsevat toisiaan olemassaolonsa, me luomme sitä olemassaolollamme koko ajan. Meidän tapamme ymmärtää tila vaikuttaa siihen, kuinka koemme maailman, kehityksen ja globaalistumisen. (Massey, 2008, s. 8, 13–14.) Lindberg (2014, s. 24) kertoo ympäristön avautuvan jokaiselle omalla tavallaan, ja jokainen määrittelee sen omasta näkökulmasta käsin. Eteistila muuttuu hiljaiseksi tai meluisaksi sen mukaan, mitä siellä kulloinkin tapahtuu, ja montako ihmistä siellä on. Aamulla siellä tavataan kaverit, hyvästellään vanhemmat ja illalla toisinpäin. Päivän aikana siellä puetaan, riisutaan ja odotellaan. Se voi olla muun muassa fyysinen, pedagoginen tai sosiaalinen tila.

Lapsen ja tilan välisestä suhteesta on tutkimuksissa tullut eteen lasten aktiivinen rooli arkisten tilojen muovaajina ja tulkitsijoina (Kullman ym., 2012). Massey (2008) mukaan jokainen lapsi ja työntekijä luo uutta ympäristöä sen mukaan, mitkä ovat omat kokemukset ja käsitykset maailmasta. Tila rakentuu sosiaalisesti ja se muotoutuu ja rajautuu arjen käytännöissä sekä tulkinnoissa ja kiistoissa (Kullman ym., 2012, s.14). Pajun (2012, s. 77) mukaan tila muokkaantuu koko ajan ihmisten ja materiaalien mukaan. Raittilan (2011) mukaan varhaiskasvatuksen ympäristö ei ole vain pelkkä neutraali tila, vaan sillä on myös tärkeä merkitys toteutuvan varhaiskasvatuksen kannalta. Kullman ja kollegat (2012, s. 10) ovat tutkineet tilallisuutta ja niiden välistä muuttuvaa suhdetta, lapsuuden tilojen merkityksiä lapselle sekä tiloissa kokoa ajan tapahtuvaa lapsen omaa järjestämistä ja kyseenalaistamista. Raittilan (2011) mukaan lapset eivät vain opi ja mukaudu ympäristöönsä, vaan he myös luovat koko ajan ympäristöään. Tila on myös kokemuksellinen, sillä sitä haistellaan, tunnustellaan, kuullaan ja kosketaan. Samalla ihminen ja ympäristö vaikuttavat toisiinsa päivittäisissä kohtaamisissa. (Kullman ym., 2012, s. 252–253.)

Ympäristön ja tilan teorioissa puhutaan ympäristön ymmärtämisessä kolmesta eri vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa näemme itse tilan, toisessa vaiheessa teemme henkilökohtaisen tulkinnan tilasta. Näissä tulkinnoissa korostuvat yksilöllisyys ja ainutkertaisuus, joka liittyy siihen fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön, missä he kulloinkin ovat. Kolmannessa vaiheessa ihminen tekee tulkintoja siten, että ollessaan esimerkiksi varhaiskasvatusympäristössä, hän ymmärtää sen olevan yhteydessä sosiaaliseen ja kulttuuriseen tietoon varhaiskasvatusympäristöistä. Hän ymmärtää myös, että varhaiskasvatusympäristöön liittyy sekä julkisia että piilossa olevia sääntöjä ja periaatteita. Eteinen ei voi olla leikitila silloin kun lapsiryhmä pukee siellä uloslähtöä

varten, vaikka se muutoin olisikin sitä, tai lapset eivät voi vain lähteä ulos ilman aikuisen lupaa. (Raittila, 2013.)

3.2 Paikka – päiväkodin eteisessä

Päiväkodissa eteisen merkitys paikkana vaihtelee, jollekin se on pukemispaikka ja jollekin taas tavaroiden säilytyspaikka. Massey (2008) mukaan paikka asettuu usein tilan vastakohdaksi. Ihminen voi olla monessa paikassa yhtä aikaa, jos hänellä on monia rooleja tai yhteisöjä mihin kuuluu. Samassakin yhteisössä kuuluvien ihmisten jokaisella jäsenellä on erilainen paikan tuntu, sekä kokemus paikasta. Kun muuttaa uuteen kotiin, niin sinne tuodaan ne tavarat, jotka tekevät sinne kodin. Paikoissa ovat sosiaalisten suhteiden muuttuva verkosto, jossa on koko ajan käynnissä prosessi. Paikat muokkautuvat uusissa prosesseissa ja niitä tulee lisää. Leikeissä esimerkiksi lapset luovat koko ajan uusia paikkoja. (Massey, 2008, s. 7–9, 14–15, 28 ja 125.)

Usein keskusteluissa pohditaan ”mikä on sopiva paikka lapselle?” (Kullman ym., 2012, 10). Sopiva paikka lapsille voisi olla esimerkiksi leikkipuisto, mutta myöhään illalla tai yöllä se ei enää yleisesti ajatellen ole lapsille sopiva paikka. Johtuen pimeästä, ajankohdasta ja esimerkiksi nuorisosta, joka voi asettua sinne iltaisin viettämään aikaa. Kullman ja kollegat (2012) kertovat, kuinka lapsuuden paikat muuttuvat koko ajan riippuen lasten ja vanhempien määrittelystä sen suhteen. He ajattelevat, etteivät ne ole vain sosiaalisten suhteiden taustalla, vaan niitä muokataan ja niiden merkityksestä kiistellään. Setälän (2012) mukaan aikuinen määrittää lapselle turvallisen paikan. Eteinen voi olla lapselle turvapaikka, jos hän kokee löytävänsä turvaa omalta lokeropaikaltaan. Päiväkodissa työskentelevistä kasvattajista nuorella vastavalmistuneella tai pitkäaikaisella työntekijällä voi olla työpaikasta erilainen paikan tuntu, vaikka samoissa tiloissa viettävätkin aikaa. Eteinen ja päiväkoti yleensä ovat paikkana jokaiselle hieman erilaisia. Joku voi tuntea olevansa siinä osallisena, ja joku taas voi tuntea ulkopuolisuutta, jos ei tunne kuuluvansa päiväkotiin. Ensimmäisinä päivinä ja viikkoina lapsi aloittaa tutustumisen päiväkotimaailmaan ja luomaan omaa paikkasuhdettaan siihen.

Varhaiskasvatusympäristössä Kernanin (2010) mukaan lapset luovat tasa-arvoisesti yhdessä omaa yhteisöään. Jokainen lapsi kokee päiväkodin paikaksi omalla tavallaan. Varhaiskasvatuksessa hänen mukaansa yhdistyy fyysisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ympäristöjen välinen sekoitus. (Kernan, 2010.) Lapsuuteen liittyy historia-, kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisuus siksi, koska siihen liitetyt oletukset vaihtelevat, kun siirrytään kulttuurista ja yhteiskunnasta toiseen. Lapsille sallitut paikat ja heille sopivat tekemiset sekä lasten vapaa-ajan vietto mahdollisuudet

ja odotukset vaihtelevat kulttuurin ja yhteiskunnan mukaan. (Viljamaa, 2012, s. 41.) Meehan & Grittenden (2016); Read (2007) toteavat, että lapsille jonkun paikan tuntu tai tutut ja turvalliset paikat tarjoavat yhteenkuuluvuuden ja vakauden tunteita. Varhaiskasvatuksen tarkoitus onkin, että lapset viihtyvät päiväkodissa ja samalla oppivat ja kokevat uusia asioita (Read, 2007).

3.3 Päiväkodin tiloista oppimisympäristöiksi

Raittila (2011) kuvaa yhteiskunnallisen ohjauksen, lainsäädännön sekä kunnallispolitiikan säätelevän päiväkodin fyysisen ilmeen muodostumista. Määttä (2018) toteaa, että vaikka päiväkotien suunnittelussa on aikojen saatossa nähty innovatiivisiakin ratkaisuja, sosiaalishallituksen ohjeistuksia noudattavat ympäristöt ovat edelleen kuitenkin keskenään hyvin samankaltaisia. Sosiaalishallituksen RT-ohjekorttien (RT=rakennustieto) esitetyt mitoituksen lähtökohdat ja tontille asetettavat tavoitteet, sekä suunnittelu ovat päiväkotirakennuksen pohjana (Määttä, 2018, s. 9, 18–23). RT-kortit on rakennusosalalla yleisesti käytetty monipuolinen tietopalvelu ja laatujärjestelmä, johon on koottu ammattilaisen tarpeisiin tietoa ja ratkaisuja kootusti (Rakennustieto, 2021). Raittilan (2011) mukaan päiväkotiympäristössä on olemassa kolme erilaista ympäristöä, fyysinen, yksilöllisesti tulkittu, sekä yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti määritelty tila. Fyysisyydellä tarkoitetaan päiväkodin rakenteita ja tavaroita, mitä voi nähdä ja koskea. Yksilöllisesti tulkittu tarkoittaa sitä, että jokainen kokee ja havainnoi tilaa tavallaan. Päiväkodin ympäristön suunnittelun vaikuttavat myös taloudelliset seikat ja turvallisuuteen liittyvät asiat, joita myös yhteiskunta sekä kulttuuri määrittävät. (Raittila, 2011.)

Opetushallituksen (2020) mukaan päiväkodin suunnittelussa ja rakentamisessa turvallisuuden kannalta suotuisia ovat viihtyisät, virikkeiset ja äänimailmaltaan rauhalliset tilat, jotka ovat myös toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisia. Tiloissa pitää olla mahdollisuus niiden muokkaukseen tarpeen mukaan erilaisiin kohtaamisiin ja ryhmätoimintaan, kuten myös rauhoittumiseen. Tiloissa esteettömyys, terveellisyys ja yksityiskohdat on huomioitava turvallisuuden periaatteella. Viihtyisät tilat ja toimiva kunnossapito vähentävät arkikokemuksen mukaan ilkivaltaa. Käyttäjien on toimittava tiloissa siten, että niiden turvallisuutta ei heikennetä. Yhteiskäyttöisten rakennusten, jossa toimivat sekä varhaiskasvatus ja opetustoimi, piha-alueet tulee suunnitella siten, että varhaiskasvatustoimintaan on varattu oma erillinen aidattu piha-alue. Pienille lapsille tarkoitettut alueet sijoitetaan mahdollisimman lähelle sisäänkäyntejä. (Opetushallitus, 2020.)

Varhaiskasvatuksessa on tavoitteena varmistaa kehittämistä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen sekä esteetön oppimisympäristö. (Opetushallitus, 2020, s. 32) La Marca (2010, s. 9) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, s. 32) kuvaavat oppimisympäristöä sosiaalisesti, pedagogisesti ja fyysisesti tilaksi. Varhaiskasvatussuunnitelman (2018) ajatuksena on turvallinen ja positiivinen oppiminen lapselle mielekkäällä tavalla. Raittila (2011, s. 59) ajattelee varhaiskasvatuksen ympäristön olevan rakennettu tietynlaiseksi, koska se on suunniteltu lapsia ajatellen. Raittila (2011) jatkaa tilan rakentuvan toiminnan kautta, esimerkiksi millaisia sosiaalisia suhteita tilassa tuetaan ja sallitaan tai millaisia kulttuurisia arvoja suositaan ja mitä moraalikysymyksiä tulee esille. La Marca (2010, s. 9) ja Bronson (2000, s. 199) kertovat myös tilan laadukkaan suunnittelun ja varhaiskasvatuksen laadun tukevan lapsen oppimista sekä kehittävän itsesääätelytaitoja.

Varhaiskasvatussuunnitelman (2018, s. 32) mukaan oppimisympäristöjä rakennetaan ja suunnitellaan yhdessä lasten kanssa. Lehtinen (2009) sekä Spencer ja Blades (2008) ovat kuitenkin tutkineet asiaa ja huomanneet, että ympäristöjen rakentaminen lähtee yleensä aikuisten suunnittelusta, vaikka lapset olisivatkin fyysisesti mukana rakentamassa sitä. Yhdistyneiden kansakuntien (YK) lasten oikeuksien 12. artiklan mukaan lasten näkemykset on otettava huomioon ikä ja kehitystason mukaisesti, sekä lapselle on annettava erityisesti mahdollisuus tulla kuuluksi häntä koskevilla toiminnoilla. Kun lapset ovat mukana luomassa oppimisympäristöjä, täytyy heidän vaikuttamistaan ja osuuttaan pohtia tarkemmin ja analyyttisemmin, mitä on aiemmin tehty. Lasten ympäristönäkemyksiä tutkittaessa on keskitytty lapsen sisäiseen maailmaan, kognitioon, tulkintoihin ja merkityksiin, miten hän kokee, havainnoi sekä ymmärtää ympäristöä. Lapsia on haastateltu ja heitä on havainnointi sekä sitä on myös dokumentoitu. Dokumentointeja on käytetty suunnitelmien tueksi. Lapset ovat aikuisen rinnalla tärkeitä oppimisympäristön tuottajia, heidän tulisi pystyä vaikuttamaan omaan oppimisympäristöönsä. (Raittila, 2011.)

Raittilan (2011) mukaan lapset tuottavat ympäristöä toimiessaan yhdessä muiden kanssa. Raittila jatkaa, että ympäristö ymmärretään lasten elämää kehystävänä, erilaisten mahdollisuuksien sekä rajoitusten avaavana tekijänä. La Marca (2010) jatkaa ympäristön myös vaikuttavan lapsen kykyyn haastaa itseään oppimaan. Oppimisympäristön vaihtelevuus, monipuolisuus sekä mielenkiinnon herättävä sisältö, haastaa tutkimaan, ja toimimaan siellä niin, että oppimista tapahtuu hän jatkaa. Kuusisto ja Poulter (2017) ymmärtävät päiväkodin ympäristön kasvu-ympäristönä, jossa on useiden vuorovaikutusympäristöjen kokonaisuus. Varhaiskasvatusympäristössä on lukuisia lapsen kasvuun ja kehitykseen hyviä ja myös huonoja tekijöitä. Näitä voivat olla muun muassa henkilökunnan koulutustaso, sensitiivisyys, resurssointi ja näihin liittyviä

kasvattajien kokemuksia työn mielekkyydestä ja jaksamisesta. (Kuusisto & Poulter, 2017, s. 33–35.)

Pedagogisia oppimisympäristöjä on viime vuosina kehitetty voimakkaasti, ja siihen on vaikuttaneet leikkialueisiin liittyvä pedagogiikka sekä pienryhmätoiminnan vahvistuminen. Ne ovat kohdanneet koko 2000-luvun ajan voimakasta muutosta. Tämä tarkoittaa päiväkodeissa sitä, että toiminta-ajalla jalkaudutaan pienryhmiin aikuisen johdolla, ja koko päivän aikana lasten leikkiminen tapahtuisi pienissä ryhmissä. Sen mahdollistaa useammat leikki-tilat sekä rakennetut leikkiympäristöt. Näitä ympäristöjä kutsutaan nykyisin oppimisympäristöiksi, koska oppimisen ajatellaan tapahtuvan niissä pääosassa ja leikin ohella. Pedagogisia oppimisympäristöjä ei voi kuvailla tietyntalaiseksi, koska ne rakentuvat jatkuvasti arjen käytännöissä. Näitä muodostuu muun muassa pukemistilanteissa, ruokailutilanteissa sekä erilaisissa leikki-tilanteissa. (Raittila, 2013.)

3.4 Eteinen fyysisenä oppimisympäristönä

Toimitilojen suunnittelun lähtökohtana on päiväkodin toiminnalle asetetut tavoitteet. Päiväkodin toimiviin tilaratkaisuihin vaikuttavat hoitoryhmien kokoonpano, toiminta-ajatus, toiminta-aika ja päiväkodin työ- ja toimintatavat sekä niiden sisällöt. (Sosiaalishallitus, 1980.) Sosiaalishallitus (1980) on määrittänyt eteistilat pukutilaksi ja sen yhteydessä on pesuhuone sekä WC-tilat. Se on myös silloin määrittänyt, että kutakin 10 lasta kohden tarvitaan vähintään yksi wc-pytty ja pesuallas. Kuusisto ja Poulter (2017) ymmärtävät päiväkodin ympäristön kasvu-ympäristönä, jossa on useiden vuorovaikutusympäristöjen kokonaisuus. Varhaiskasvatusympäristössä on lukuisia lapsen kasvuun ja kehitykseen suotuisasti tai vähemmän suotuisasti vaikuttavia tekijöitä. Näitä on henkilökunnan koulutustaso, sensitiivisyys, resurssointi, ja näihin liittyviä kasvattajien kokemuksia työn mielekkyydestä ja jaksamisesta. (Kuusisto & Poulter, 2017, s. 33–35.)

Alasuutarin (2009, s. 67) mukaan eteinen on lapselle yksilöllisyyden paikka, hänellä on siellä nimetty paikka, se on lapsen omien tavaroiden säilytys paikka. Eteisessä myös leikitään päivän aikana. Siellä säilytetään lasten sisä- ja ulkovaatteet, tavarat, lelut, unikaverit ja reput. Lapset esittelevät lelujaan ja vaatteitaan toisille ja vertailevat niitä toisten tavaroihin. Eteinen on siirtymien paikka, sieltä siirrytään leikki-tiloihin ja kaikkiin toimintoihin sekä vaihdetaan vaatteita. Eteisessä tiedotetaan päiväkodin tapahtumista ilmoitustaululla, jossa on myös päiväohjelma ja

kuvia henkilökunnasta tai lapsista, sekä dokumentteja lasten kanssa tapahtuneista toiminnoista. (Alasuutari, 2009, s. 67.)

Lapset näkevät eteisen eri tavalla kuin aikuinen ja siihen vaikuttaa myös se, millaisena lapsi tai aikuinen näkee itsensä eteisessä ollessaan. Näkemiseen vaikuttaa se, kuinka eteistilan tulkitsee ja mitä toimintaa siellä heille on. (Raittila, 2011.) Alasuutarin (2009) mukaan eteinen on tilana rakennettu ja sisustettu pääasiassa lapsille. Aikuisille ei ole eteisessä naulakkoa ja tämä eteisen varustus osoittaa, että aikuinen nähdään tilapäisenä kävijänä, jonka ei odoteta jäävän pitemmäksi aikaa. Aikuisen ei myöskään oleteta siirtyvän eteisestä muihin tiloihin. Eteinen on tila, jossa lapsi siirtyy tai siirretään roolista toiseen, hänestä tulee päiväkotilapsi tai kotilapsi. Eteinen voisi silloin lapselle olla myös siirtymäpaikka. Lapset voivat kokea eteisen olevan raja-aluetta ja ilmaistessaan vastustusta päiväkodin henkilökuntaa kohtaan, hän voi mennä omalle lokeropaikalleen odottamaan vanhempiaan. (Alasuutari, 2009, s. 67.)

Päiväkodin sisätilojen järjestelyyn liittyy näkemyksiä, joiden tavoite on lapselle turvallisen ja hyvän ajattelu sekä heidän kasvunsa ja oppimisensa tukeminen. Myös lainsäädännön sekä yhteiskunnallisen ohjauksen ja kunnallispolitiikan vaikuttavan päiväkodin fyysiseen ilmeeseen. (Raittila, 2011.) Kaikilla ihmisillä on jonkinlainen mielikuva miltä päiväkodin tilat näyttävät (Raittila, 2011). Horellin (1992) mukaan lapselle on ominaista vähitellen laajeneva ympäristön tutkiminen ja ympäristön todellisuuden rakentaminen. Lapsi oppii ymmärtämään vähitellen ekososiaalista ympäristöään ja omaa suhdettaan siihen ja myöhemmin se auttaa häntä kasvaamaan toimimaan lähiympäristössään ja myöhemmin yhteiskunnassa (Horelli, 1992, s. 9–10). Spencer ja Blades (2006) ovat pitäneet lähtökohtana tutkimuksessaan selvittää lasten leikeissä mieluisimpia, heidän valitsemiaan tiloja. Spencerin ja Bladesin (2006) tutkimuksessa huomio kiinnittyi lasten suosimissa tiloissa piilojen etsimiseen sekä uusien erilaisten reittien hakemiseen.

3.5 Eteinen sosiaalisena oppimisympäristönä

Eteistila tekee olennaisella tavalla näkyväksi päiväkotia luonnehtivan seikan, siellä kohtaavat yksityinen ja julkinen sekä kansalainen ja organisaatio (Alasuutari, 2009, s. 66). Kasvattajan ja vanhemman vuorovaikutustilanteissa kohtaavat julkisten kasvatusinstituutioiden ja perheen oma lasta ja lapsuutta sekä kasvatusta koskevat ajattelutavat ja käytännöt. Aikuisten kohtaamiset eteisessä, portilla tai pihalla tulo- ja lähtötilanteessa ovat avainasemassa luottamuksen lujittamassa kasvattajan ja vanhemman välisessä yhteistyössä. (Karila, 2006; Korhonen, 2006.)

Korhonen (2006) esittää päiväkodin varhaiskasvatukseen osallistuvan erilaisten perheiden lapsia, omine taustoineen, käsityksineen ja kulttuureineen. Korhosen (2006) mukaan se sisältää kasvattajien ja lasten vanhempien kohtaamisissa eri kulttuurien, eri käsitysten ja ajattelutapojen vuorovaikutusta. Hännikäinen ja Rasku-Puttonen (2006) kuvaavat inhimillisen toiminnan olevan aina sosiaalista ja oppimiseen sisältyy sosiaalinen puoli, joten oppimista ei voi tapahtua ilman toisten ihmisten kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Hännikäisen ja Rasku-Puttosen (2006) mukaan lapsille jokapäiväiset kokemukset ja oppiminen toisten lasten kanssa kehittävät heidän sosiaalisia taitojaan ja he voivat paremmin yhteisöissään.

Päiväkodin eteistä käytetään leikkitilana yleisesti, siellä on tilaa yleensä juosta ja liikkua. Vuorisalo (2009) kuvaa lasten leikkien olevan toimintaa, jossa he rakentavat paikkaansa ja omaa identiteettiään yhteisössä. Leikki on lapsille vapaata tekemistä ja omaa aikaansa, jolloin he ovat vapaita aikuisten säännöistä. Leikin kautta lapset määrittelevät sosiaalisia suhteita ja arkipäivän sosiaalista järjestystä. Kun lapset aloittavat leikin heidän täytyy osata neuvotella monesta asiasta esimerkiksi, mitä leikitään, leikin kulusta, rooleista, säännöistä ja myös osata leikin monipuolisia sääntöjä sekä osata käyttää mielikuvitusta. (Vuorisalo, 2009.) Leikkitilana eteisympäristö tarjoaa lapsille kaikkia näitä sosiaalisten taitojen harjoittelutilanteita.

Kun lapset pukevat vaatteita päälleen he opettelevat ja tarvitsevat vielä jossain vaiheissa apua aikuiselta, toiset enemmän ja toiset vähemmän. Ahonen (2017, s. 115) kuvaa kirjassaan erään varhaiskasvatuksen opettajan tunteja. Varhaiskasvatuksessa koko ikänsä työskennellyt lastenhoitaja kertoi rakastavansa pukeutumistilanteita. Hänen mukaansa ne ovat erittäin arvokkaita sen vuoksi, koska hänellä on aikaa pitää jokaista lasta hetki lähellä, sekä olla täydellisen läsnä yhdelle lapselle kerrallaan. (Ahonen, 2017, s. 115.) Itse ajattelen myös, että eteisessä on paljon haastavaa oppimista, jotka liittyvät pukemisen opetteluun, vuorovaikutukseen, odottamiseen, siirtymätilanteisiin ja myös omista tavaroista huolehtimiseen. Meidän kasvattajien haasteena on tuoda se lapselle esille mielenkiintoisella tavalla, ja siksi se vaatii myös aikuiselta aikaa ja taitoa suunnitella toteutusta.

3.6 Eteinen pedagogisena oppimisympäristönä

Struktuuri on myös tärkeä osa pedagogiikkaa, se tukee hyvinvointia sekä oppimista päiväkodeissa. Eteisessä struktuuri näkyy lasten kenkien, ulkovaatteiden ja lokeropaikkojen näkyvällä nimeämisellä lapsien mukaan. Päiväjärjestys, kasvattajien kuvat ja erilaiset tiedotteet ovat yleensä eteistiloissa, joista myös vanhemmat ne näkevät. Selkeä päiväohjelma on tärkeä kaikille

lapsille, se on arjen ja toiminnan jäsentäjä. Ahonen (2017, s. 196) kuvaa tilannetta ahdistavana myös aikuisen kannalta, jos ei tietäisi mitä työpäivänä tapahtuu, milloin on ruokailu tai milloin pääsee kotiin. Eteinen on myös siirtymätila toisiin paikkoihin. Ahonen (2017, s. 188) kuvaa siirtymätilanteiden näyttäytyvän päiväkodin ympäristössä alueena, johon liittyy haastavia kasvatustilanteita. Ahosen (2017) mukaan varhaiskasvattajat nimeävät ne haasteellisimmaksi osaksi päiväkodin arkea.

Pukeutumistilanteessa eräs lapsi oli siirretty eteisestä rauhallisempaan tilaan pukemaan, koska hän oli siellä vain juossut levottomasti ympäriinsä. Rauhallisessa tilassa hän kuunteli ohjeita ja pukeminen alkoi sujumaan. (Ahonen, 2017, s. 102.) Ahonen (2017, s. 100) kuvaa myös esimerkkitalanteessa eteisessä olevasta leikkitaulusta, josta voi valita leikkipaikan. Kun poika oli vielä ulkovaatteissa, hän huomasi, että salissa oli jo leikkipaikat jaettu ja hän ei mahtuisi mukaan. Hän penäsi selitystä kasvattajalta ja ei saanut kunnon vastausta, ja tämän vuoksi hän ei saanut myöskään riisuttua ulkovaatteitaan. Ahosen (2017, s. 90) esimerkissä uhmakkaasti käyttäytyvä poika tulee sisälle nyrkkiä heilutellen, kasvattaja huomaa tilanteen, mutta ei puutu käytökseen, vaan antaa hyvää palautetta takin laittamisesta paikalleen ja poika rauhoittuu hymyillen saadessaan kehuja.

Pukemisen aika on hyvä pedagoginen kasvatustilanne. Kallialan (2009, s. 171) tutkimuksessa kerrotaan tilanne haalareiden pukemisesta, joka kestää lapsella pitkään. Lapsella on ollut vaikea aamu ja se heijastuu vielä ulos pukemisen aikaan. Kasvattaja juttelee lapselle sensitiivisesti aamusta ja pahasta olost, pitää sylissä ja tarjoutuu auttamaan pukemisessa, kehuu ja kannustaa myös lasta toimimaan itse. Sen jälkeen lapsi on valmis leikkimään, eikä pahaa oloakaan enää ole. Toisessa esimerkissä pukemistilanteessa kasvattaja esittää erilaisia pukemistoruja, nimeää vaatteita ja samalla pukee lasta. Tilanne on lapsen ja kasvattajan puolelta lämminhenkinen ja kun lapsi on valmis, niin he vielä halaavat. Pukemistilanteessa eteinen on sekä sosiaalinen että pedagoginen oppimisympäristö. (Kalliala, 2009, s. 180.)

Nämä kaikki esimerkit kuvaavat eteisen mahdollisuutta oppimiseen siellä syntyneiden ainutlaatuisten tilanteiden kautta. Kalliala (2009, s. 34) kuvaa aikuisen olevan ”mustekalamaisessa” roolissa, kun hän auttaa eteisessä lasta pukeutumaan. Kallialan (2009) mukaan silloin kasvattajalla on haasteita ehtiä vuorovaikutukseen, kun pitää huomioida niin monta lasta kerralla. Hän kuvailee samalla rakastavan vanhemman ja lapsen kommunikointia, jossa lapsen nautinnollisuus ja yhdessä olemisen ihanuus välittyvät. Tällaisen tapaista kommunikointia hän peräänkuuluttaa myös kasvattajalta, koska kaikissa kodeissa ei ole rakastavia ja välittäviä vanhempia.

(Kalliala, 2009.) Repo, Paananen, Eskelinen ja muut (2020) tutkimuksessaan totesivat päiväkodin henkilöstön kertoneen haasteeksi omalle työlleen olevan liian suuret ryhmäkoot sekä heidän mielestään fyysiset tilat ja materiaalit eivät vastaa tarpeeseen. Ahonen (2017, s. 190) esittää havaintojen mukaan siirtymisen helpottuvan, kun se on suunniteltu, joustava, sekä lasten määrä siirtymässä pysyy pienenä. Siirtymät toiseen tilaan on varhaiskasvatuksessa haasteellisempia, suunnittelua vaativia pedagogisia haasteita. Ison ryhmän siirtymä paikasta a, paikkaan b, täytyy suunnitella erittäin hyvin, jotta säästytään ongelmilta. (Ahonen, 2017.)

4 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa käytän fenomenografista tutkimusotetta. Fenomenografian tarkoitus on oppia ymmärtämään ihmisten käsityksiä kokea ongelmia, tilanteita ja maailmaa eri tavoin. Fenomenografia pyrkii selvittämään ihmisten ajatteluun syitä ja sen mukaan ymmärtää heidän tarkoituksiaan. Sen avulla voidaan pohtia toisen ihmisen ymmärrystä ja ajattelua, myös väärin ymmärtäminen voi sen mukaan olla inhimillistä (Marton, 1986, s. 33; Niikko, 2003, s. 8–10).

Tutkimukseni pohjana on ennen tätä haastattelututkimusta toteutettu oma etnografinen tutkimukseni eräässä pohjoissuomalaisessa päiväkodissa 3–5-vuotiaiden lapsiryhmässä. Tutkimuksessani havainnoin viiden päivän aikana lasten eteisessä oleskelua, mitä he siellä tekivät sekä keskustelin ryhmän kasvattajien kanssa. Tätä tutkimustani käytin tukena omien tutkimuskysymysteni asettelussa, se on myös oman ajatteluni pohjana tässä työssä. Tutkimukseni alkuvaiheessa keskustelin aiheesta myös työssäni varhaiskasvatuksen opettajana toisten kasvattajien kanssa ja sain sieltä myös tukea tutkimukseeni ja ajatteluun sekä tutkimuskysymysten muotoiluun. Aikaisemmat tutkimukset ovat perehtyneet lasten toimintaan ja leikki-tilanteisiin päiväkotien eri tiloissa, mutta nimenomaan eteistä sosiaalisena, pedagogisena ja fyysisenä tilana on tutkittu vähän.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksessa työskenteleviltä kasvattajilta käsityksiä lasten eteisessä olemisesta sekä eteisen merkityksestä lapselle. Olen haastatellut tutkimukseeni varhaiskasvatuksessa työskenteleviä kasvattajia, joita ovat varhaiskasvatuksen opettajat, lastenhoitajat tai erityisopettajat.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten varhaiskasvatuksessa työskentelevät kasvattajat käsittävät lasten eteisessä ja ulkona porttien läheisyydessä olemisen?
2. Millaisia käsityksiä päiväkodin henkilöstöllä on eteistilan ja ulkoporttien läheisyyden merkityksestä lapsille?

4.2 Fenomenografinen tutkimussuuntaus

Fenomenografia tulee kreikan kielen sanoista *fainemon* (appearance) ja *graphein* (description) ja Kreikasta löytyvät myös sanan etymologiset juuret. *Fainemon* merkitsee, että jotain paljastetaan ja *graphein* pyrkii kuvaamaan todellisuutta sanoin tai mielikuvoin. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisten ihmisten kokemusten tutkimisesta ja laadullisesti ihmisten eri tavoista kokea tai ajatella eri ilmiöitä. (Marton, 1988, s. 144; Niikko, 2003, s. 29; Uljens, 1989 s. 11.) Fenomenografiassa pyritään paljastamaan ihmisten kaikki eri käsitykset, joita ihmisellä on tietystä ilmiöstä luokittelemalla ne eri kategorioihin. Fenomenografia on kiinnostunut ajattelun sisällöstä enemmän kuin perinteinen psykologia. (Marton, 1986, s. 32.)

Olen valinnut fenomenografisen lähestymistavan, koska tässä työssä keskitytään selvittämään haastateltavien käsityksiä lasten oleskelusta eteisessä ja sen lisäksi mitä merkityksiä kasvattajata kokevat eteisen olevan lapsille. Fenomenografia pyrkii selvittämään yksittäisen henkilön kokemusta ja kokemuksessa on tärkeää huomata kokemuksien eri variaatiot, joka onkin tässä tavoitteena (Marton, 1986, s. 20–23). Göteborgin yliopiston professoria Ference Martonia pidetään fenomenografian kehittäjänä ja virallisesti termi fenomenografia otettiin käyttöön 1980-luvun alkupuolella. Fenomenografia ei yritä kertoa maailmasta eri todellisuuksia, koska sen mukaan on vain yksi maailma ja todellisuus, ihmiset vain käsittävät sen eritavoin. (Niikko 2003, s. 8–10, 14; Marton, 1986, s. 32.) Metsämuuronen, (2003, s. 174) kuvaa fenomenografian tutkivan erityisesti ihmisten käsityksiä, jotka voivat olla samastakin asiasta hyvin erilaisia. Metsämuurosen (2003) mukaan siihen vaikuttaa muun muassa ikä, koulutustausta, sukupuoli tai kokemus.

Fenomenografisessa haastattelussa haastattelija pyrkii herättämään haastateltavassa uudenlaista tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelija myös tulkitsee haastateltavan kokemuksia. Fenomenografiassa tutkija on oppija, joka pyrkii saamaan tietoa, miten ihmiset kokevat tutkimansa ilmiön. (Hirsijärvi & Hurme, 2001 s. 168–169.) Fenomenografisen tutkimuksen ensisijaiset tulokset syntyvät tutkijoiden tekemistä luokitteluista (Marton, 1986, s. 33). Metsämuurosen (2003, s. 176) mukaan fenomenografista tutkimusta on kritisoitu varovaisesti siitä, että suljetussa tilanteessa syntyneitä ajatuksia koskevat tulokset voisi yleistää ongelmanratkaisuun käytännössä. Metsämuurosen (2003) mukaan käsitykset ovat kontekstisidonnaisia, jolloin ne eivät voi kääntyä suoraan käytännön työhön sekä käsitysten muuttuminen on myös tosiasia ja ihmisten käsitykset ovat aidosti erilaisia.

4.3 Aineiston hankinta ja tutkimukseen osallistuneet

Aloitin aineiston keruun keväällä 2020. Koska tutkimukseni koski varhaiskasvatuksessa olevia lapsia ja heihin liittyviä asioita, tarvitsin tutkimusluvan kyseisen kaupungin varhaiskasvatuksen johtajalta. Kun olin saanut luvan, pyysin erään päiväkodin johtajaa välittämään sähköpostiviestini kaikille sen kaupungin varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Viestissä kerroin tulevasta tutkimuksestani ja siihen liittyi pyyntö suostua tutkimushaastatteluun. Koska loma-aika oli juuri alkanut, haastateltavia ilmaantui harvakseltaan. Haastateltavia löytyi lopulta yhteensä kymmenen ja kaikki haastateltavat olivat eri päiväkodeista. Aineistoni koostui heidän haastatteluistaan kevään ja kesän 2020 aikana. Tavoitteena oli, että jokainen saa mahdollisuuden kuvata omaa käsitystään ilmiöstä ja siksi päädyin avoimeen haastatteluun, jossa kysymyksien avulla haastateltava voi avautua paremmin keskustelemaan aiheesta ja omista käsityksistään. Fenomenografiassa yleisin tiedonhankinta menetelmä on yksilöllinen ja avoin haastattelu (Marton 1986, s. 42; Niikko 2003, s. 31).

Ihmiset asettavat kysymyksiä ja tulkitsevat vastauksia omien lähtökohtien näkökulmasta ja sillä ymmärryksellä, joka heillä on (Hirsijärvi & Hurme 2001 s. 156). Aineiston keruuta varten mietin kysymykset, joilla voisin saada vastaukset tutkimusongelmaani. Testasin kysymyksiä ennen varsinaista haastattelua muutamalla henkilöllä ja tein niihin joitakin muutoksia palautteen perusteella. Olen ottanut kaksi näistä mukaan tutkimukseeni, koska sain niistä hyviä vastauksia, jotka sopivat tutkimukseeni. Syynä oli myös se, että en olisi saanut muuten tarpeeksi haastateltavia, koska tutkimuksen haastatteluvaihe meni loma-ajan kanssa päällekkäin. Olen nauhoittanut kaikkien muiden haastateltavien kanssa käydyt keskustelut. Testihaastatteluja en nauhoittanut, mutta kirjoitin niistä hyvät muistiinpanot, jotka vielä käytin tarkastettavana haastateltavillani, ettei ole tullut väärinymmärryksiä. Kysyin heiltä myös luvan saada käyttää aineistoa tutkimuksessani.

Tuomen ja Sarajärven (2009, s. 75) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta asiasta. Kaikki haastateltavat olivat vapaaehtoisia ja kiinnostuneita aiheesta. En tiedä olisiko tulokset olleet erilaisia, mikäli haastateltavat eivät olisi olleet kiinnostuneita aiheestani. Tutkimuksessani en ole eritellyt haastateltavan ammattinimikettä, mutta olen ottanut huomioon heidän työkokemuksensa lasten kanssa kasvattajana. Tällä haluan välttää vastakkain asettelua sekä suojata haastateltavien henkilöiden anonymiutta.

Kaikki haastattelut on suoritettu yksilöhaastatteluna, osa on tehty haastateltavien kotona, työpaikalla tai omassa kodissani. Ennen haastattelun alkua kerroin tutkimuseettisistä lähtökohdista, joita olivat tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja henkilön anonyymiuden säilyttäminen koko tutkimuksen ajan. Sen jälkeen kerroin tutkimukseni aiheen ja lähtökohdan. Osa haastateltavista oli ennen haastattelua miettinyt aiheeni siitä lähtökohdasta, että eteisessä oleskelussa oli jotain negatiivista. Negatiivisuus tuli ilmi muun muassa sellaisista vastauksista, että ”ei meillä kyllä oo *ongelmaa* ollu, että lapset oleskeli eteisessä” ja ”nyt ei kyllä ryhmässä oo *sellasia* lapsia, jotka sinne hakeutus”. Heidän ajatuksensa oli, että eteisessä olo nähdään ongelmana ja sinne pyrkii tietynlaisia *sellaisia* lapsia. Sitten pyysin miettimään asiaa siten, että eteisessä oleminen on kaikille lapsille välttämätöntä tulotilanteet sekä vaatteiden säilytyksenkin kannalta, jonka jälkeen he molemmat naurahtivat, että no nyt ymmärrän ja keskustelu lähti eteenpäin. Hirsijärven ja Hurmeen (2001, s. 34) mukaan haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, jolloin on mahdollisuus suunnata tiedonhankintaa tilanteessa. Haastattelussa on mahdollisuus pyytää tutkittavalta perusteluja ja selvennyksiä tarkentamaan vastausta (Hirsijärvi & Hurme, 2001, s. 35).

En muuttanut kysymyksiä enempää, mutta esitin tarkentavana kysymyksenä kertomaan jonkun esimerkin, jos vastaaja ei osannut sanoa mitään. Kerroin myös lopuksi lyhyesti omasta aiemmasta tutkimuksestani, jossa olin ollut eteisessä havainnoimassa lapsia, josta keskustelimme vielä lopuksi. Haastatteluni kestivät keskimäärin 25 minuuttia. Haastattelujen jälkeen nähdesäni heitä, monet kertoivat kiinnittäneen huomiota enemmän eteisessä oleskeleviin lapsiin. Jos olisin haastatellut myöhemmin uudelleen, olisin ehkä voinut saada monipuolisemmin lisää tietoa ja esimerkkejä eteiseen liittyvistä tilanteista.

Haastattelua käytetään ensisijaisesti fenomenografisen tutkimuksen aineiston keruumenetelmänä. Haastattelussa on tärkeä miettiä kysymysten esitystapaa ja mitä kysymyksiä kysytään. (Marton, 1986, s. 42.) Haastattelussa käytin avoimia haastattelukysymyksiä, joilla oli tarkoitus johdatella aiheeseen ja antaa haastateltavalle mahdollisimman paljon valtaa tuoda omia ajatuksia ja näkemyksiä aiheesta. Avoin haastattelu selvittää haastateltavan ajatuksia, tunteita ja käsityksiä, miten ne tulee keskustelussa eteen (Hirsijärvi & Hurme, 2001, s. 204). Kysymysten muotoilussa kiinnitin huomiota siihen, ettei haastateltava voi antaa kyllä tai ei vastauksia ja sen vuoksi useampi kysymys alkoi ”kerro”-sanalla, jolloin ajattelin tulevan enemmän omaa pohdintaa ja näkemystä aiheesta. Haastattelussa vuorovaikutus koostuu sanoista ja kielellisestä tulkinnasta ja merkityksestä osapuolten kesken (Hirsijärvi & Hurme, 2001, s. 48). Haastattelukysymykset esitin kaikille samassa järjestyksessä, mutta annoin aikaa myös haastateltavan

omille esimerkeille aiheesta ja silloin myös aiheen käsittely laajeni osan haastateltavien kohdalla enemmän. Se näkyy myös litteroidun aineiston sanamäärissä.

Olen nimennyt haastateltavat uusilla nimillä ja en käytä hänen ammattinimikettään, vain työkokemuksen keston vuosina, haastattelun kesto sekä litteroitu sanamäärä, olen kirjoittanut oleelliset asiat nauhoituksesta, jotka ovat tutkimuksessani mukana (ks. Taulukko 1). Tähdellä merkittyjä Merin ja Pinjan haastatteluja en nauhoittanut. Nämä tiedot haastattelusta ovat alla olevassa taulukossa tähdellä merkittyinä.

Taulukko 1. Haastateltavien työkokemus vuosina, haastattelun kesto ja sanamäärä per haastateltava.

Kasvattaja	Meri*	Pinja*	Raija	Marjut	Erja	Tero	Maija	Tuija	Aino	Kerttu
Työkokemus vuosina	10	11	3	5	2	12	15	17	12	36
Haastattelun kesto (min.)	25	21	21	24	20	30	27	31	25	25
litteroitu sanamäärä	430	363	287	223	417	437	281	462	350	280

4.4 Fenomenografinen aineistoanalyysi

Fenomenografia on tutkimuksellinen lähestymistapa, jossa pyritään tunnistamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden ymmärrystä, käsityksiä ja kokemuksia siinä maailmassa, missä he elävät. Se on myös empiiristä tutkimusta, joka koskee pientä joukkoa laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset kokevat ymmärtävät ilmiöitä ja maailman ulottuvuuksia. (Niikko, 2003, s. 30–31.) Fenomenografisen tutkimuksessa selvitetään ihmisen arkiajattelua (Häkkinen, 1996, s. 11). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, joissa aineistoa kerätään monessa vaiheessa, analyysiä tehdään pitkin matkaa (Hirsijärvi & Hurme, 2001, s. 218). Fenomenografiassa merkitystä ja tulkintaa tapahtuu monella tasolla, kun ollaan vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Analyysissä edetään vaiheittain. Tutkimuskysymykset ovat koko ajan pääosassa ja niihin pyritään löytämään erilaisia näkökulmia ja eroja. Tutkijalla on alussa tietyllä tavalla rajattu perspektiivi, mutta hän on mahdollisimman avoin kaikille vaihteluille näissä rajoissa. (Hirsijärvi & Hurme, 2001, s. 169.)

Litterointi tarkoittaa aineiston kirjoittamista puhtaaksi sanatarkasti (Hirsijärvi & Hurme, 2001, s. 217). Litteroin nauhoitetun aineiston kirjoittamalla kaikki tutkimukseeni liittyvät keskustelut, poimin vain oleellisen eli omaan tutkimukseeni sopivat asiat. Ensimmäisessä analysointivaiheessa aineistoa luetaan läpi huolellisesti useamman kerran ja otetaan se haltuun. Niikon (2003) mukaan lukemisen avulla etsitään tutkimuskysymyksien kannalta oleellisia ajatuksia ja ilmaisuja. Niikko (2003, s. 33) jatkaa fenomenografisen tutkimuksen analyysin jatkuvan koko aineiston keruun ja aineisto jaetaan merkityksellisiin osiin. Kirjoitin sen jälkeen litteroimani aineiston eri tilanteet omiin osioihinsa merkityksen mukaan. Sen jälkeen etsin aineistosta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavia asioita.

Ensimmäisessä osassa analysoin varhaiskasvatuksessa toimivien kasvattajien käsityksiä eteistilassa olevista lapsista. Kirjoitin tilanteet ja tapaukset mihin liittyi lasten oleskelu eteisessä ja miten he sen olivat kokeneet ja nähneet. Sen jälkeen olen jakanut nämä näkemykset eri kategorioihin perustelujen mukaan, tarkoituksena löytää eteisessä oleskelulle heidän näkökulmansa. Kaikki lapset ovat eteisessä johonkin aikaan päivän aikana, mutta tämän tarkoituksena on karottaa kasvattajan ajattelua, mitä lapsi tekee tai mikä tapahtuma siihen liittyy. Uljensin (1989, s. 30) mukaan käsityksien tarkastelussa pitää erottaa primaari-, ja sekundaari-ilmiö. Primääri-ilmiön tarkoittaa kuvauksen asian oikeasta käsityksestä suhteessa siihen mitä ehkä pidämme totena. Sekundaari-ilmiö tarkoittaa sitä, että ollaan kiinnostuneita yksilöiden laadullista ja erilaisista käsityksistä asiasta, ilman vertailua mihinkään ja fenomenografia on juuri sitä. Kategoriat muodostetaan niin, että jokainen kertoo kyseisen tutkimusongelman ilmiön eri kokemuksesta. (Uljens, 1989.)

Fenomenografinen analyysi etenee vaihe vaiheelta (Niikko, 2003, s. 13–14). Toisessa analyysivaiheessa olen ryhmitellyt ilmaisuja ja koonnut teemoihin liittyvät ilmaisut yhteen, joista tulee eteistilan merkitys otsikon alle merkitysryhmiä. Seuraavassa vaiheessa etsin vastauksista merkityksiä eteisessä oleskelulle. Näissä kasvattajat pohtivat mitä ajatuksia heille tulee mieleen siitä, miksi lapset hakeutuvat ja oleskelevat eteisessä. Poimin näistä keskusteluista syitä ja ajatuksia, joissa pohdittiin eteisessä tapahtuvia tilanteita ja miten kasvattaja oli ne kokenut ja nähnyt. Aineistoa piti lukea useampaan kertaan ja pitää mielessä kysymykset, jotta löysin oikeita vastauksia, piti myös selvittää itselle, mitä eroa näillä on, koska vastauksissa oli paljon samaa. Kategoriat muodostetaan niin, että ne ovat selkeässä suhteessa toisiinsa. Jokainen kategoria kertoo erilaisesta tavasta ilmiön kokemisessa. Analyysiä tehdessä niitä muokataan useaan kertaan, mikäli kaikille ei löydy sopivaa kategoriaa. Kuvauskategoriassa pyritään tarkastelemaan

ilmiötä teoriasta käsin, jolloin ne jakautuvat laaja-alaisemmiksi ylätasoon kategorioiksi. (Niikko, 2003, s. 36.)

Haastatteluissa täytyy saada tutkittavat kertomaan ja ajattelemaan sen merkitystä lapselle, juuri kaikkien edellä mainittujen asioiden takia. Vastauksissa esimerkiksi voidaan myös sanoa, ettei sillä ole heidän mielestään erityistä merkitystä lapselle. Kolmas analyysivaihe alkaa merkitysryhmiä eli tässä eteisen oleskelutilanteita analysoimalla, miten ne liittyvät toisiinsa. Merkitysryhmiksi nousi lähempänä kotia, pedagoginen paikka, kielletty tila ja leikkipaikka. Ulkoilussa portin läheisyydessä olon merkitys ei tullut esille aamupäivän ulkoilun aikana, se korostui ilta-päiväulkoilussa, kun vanhemmat tulivat hakemaan lapsia.

Koska eteisessä on pakko pukeutua ja riisuutua sekä siirtyä muihin tiloihin, niin kaikki lapset ovat siellä monta kertaa päivän aikana. Siellä myös tapahtuu paljon samankaltaisia asioita, jotka toistuvat päivästä toiseen samanlaisina. Tällä tarkoitan esimerkiksi pukemista, riisumista, odottelua ruokailemaan tai muuhun siirtymiseen, jotka tapahtuvat eteisen kautta. Litteroitua aineistoa analysoin keskusteluissa esille tulleita lauseita ja sanoja, jotka avasivat merkityksiä. Esimerkiksi nämä toistuivat useaan kertaan: tärkeä leikkipaikka, kohtaamiset vanhempien kanssa, hyvästien sanominen tai lokeropaikan merkitys, joten niistä alkoi muodostumaan merkitysryhmät. Haastateltava kertoo, kuinka lapset otetaan aamulla vastaan eteisessä ja samalla vaihdetaan kuulumia puolin ja toisin ja lapsi hyvästelee vanhemmat. Vilkutetaan vanhemmille ja siirrytään sitten jälkeen päiväkotimaailmaan. Niikon (2003, s. 25) mukaan ihmisten erilaiset tavat havaita, ymmärtää, tulkita, ja käsitteellistää todellisuutta ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita. Niikon (2003) mukaan kokemus heijastuu käsityksen kautta. Voidaan myös sanoa, että kaikki mitä ihminen on aiemmin kokenut, heijastuu hänen kokemuksensa käsittämisestä (Niikko, 2003, s. 25).

5 Tulokset

Tässä osiossa kerron tutkimukseni tuloksia. Esitän ne kuvauskategorioiden eli yleistetyn käsitteen avulla. Esitän tuloksia käyttämällä lainauksia suoraan aineistosta. Lainauksissa käytän haastateltavan keksittyä nimeä, jota olen aiemmin käyttänyt aineiston esittelyssä. Tuloksia esitellään tutkimuskysymyksittäin.

Tuloksissa molempiin tutkimuskysymyksiin esiintyy samankaltaisuutta. Tuloksien esittämisessä vastataan ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tuloksia luetaan niin, että eteisessä oleminen kerrotaan tilanteina tai ajankohtana, milloin kasvattajien mukaan lapset oleskelevat eteisessä. Esimerkkinä voisin ottaa tulo- ja lähtötilanteet eli silloin otetaan lapset vastaan päiväkotiin ja luovutetaan lapset päiväkodista. Siinä tapahtuu kuulumisen vaihto ja oleminen on silloin eteistilassa tai lähellä porttia. Eteisessä oleminen liittyy lokeroiden läheisyyteen sisällä tai toiset lapset tulevat katsomaan, kun joku lapsi tulee ja lähtee.

Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan sen jälkeen eli etsitään kasvattajien käsityksiä eteisen merkityksestä lapsille. Niissä tuloksissa tulee esille, miksi tilanteita tapahtuu ja vastataan myös siihen mikä merkitys kasvattajien mukaan eteisellä on lapsille. Esimerkkinä tulo- ja lähtötilanteet eli miten kasvattajien mukaan lapsi kokee vanhempien tapaamisen tai sen, kun hyvästelee heidät. Niikko (2003, s. 9) kuvaa merkityksen haussa ihmisen käyttävän hyväkseen aikaisempia kokemuksia, tietojaan ja kuvitelmiaan.

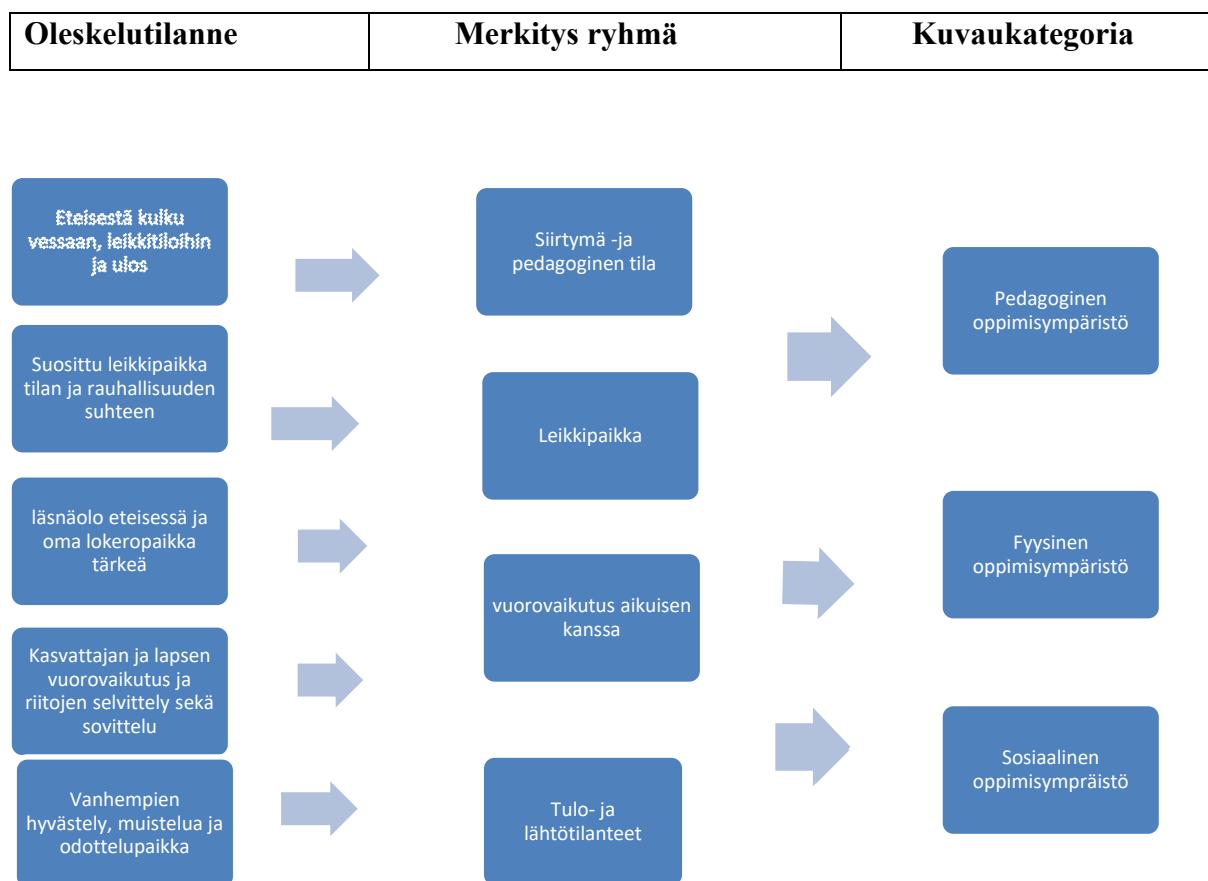
5.1 Varhaiskasvatuksen kasvattajan käsityksiä eteisessä olemisesta

Taulukossa 2 esitetään kasvattajien vastauksia aineistosta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ”Miten varhaiskasvatuksessa työskentelevät kasvattajat käsittävät lasten eteisessä ja ulkona porttien läheisyydessä olemisen?” Vastaukset vaihtelivat sosiaalisen, pedagogisen ja fyysisen tiläkäsitteen mukaisesti. Kasvattajien viittausten esiintymistiheys näkyy suluissa ja sitaateissa näkyvät kommentit ovat yksittäisen kasvattajan sanomia.

Taulukko 2. Kasvattajien havainnoista muodostetut merkitysryhmät

Eteisessä oleskelutilanteet	Kasvattajien havainnot
vuorovaikutus kasvattajan ja lapsen kesken	Omalla lokero paikalla selvitetään riitatilanteita, kuunnellaan molempia osapuolia (8) aikuinen läsnä eteisessä, niin lapsi tulee helpommin kertomaan ikävästään (7)
Pedagogiset tilanteet	"on tullu sellaisia liinat kiinni tilanteita, jossa ei oo mitää rajaa" iltapäivällä kiireen tuntu uloslähdössä, kun on vain kaksi työntekijää paikalla, jos ei saa apua toiselta osastolta, tuen tarpeita ei pysty huomioimaan ja se tekee haastavia tilanteita (2) tönnimisiä odotustilanteissa, jos lapsella ei ole tarpeeksi virikettä (2) vessajono on samalla, kun puetaan, niin voi tulla konflikteja (3) lapsi raivostuessaan juoksee eteiseen omalle lokero paikalle (2)
Tulo- ja lähtötilanteet	iltapäivällä hakeudutaan portin lähelle odottamaan vanhempia (10) kun jotain lasta tullaan hakemaan eteisestä niin muutkin lapset tulee kuuntelemaan ja kertomaan kuulumisia päivästä (3) jos vanhempi on kertonut tulevansa hakemaan aiemmin, niin lapsi hakeutuu useammin eteiseen (3) jotku lapset haluaa jäähä aamulla lokero lleen vähäksi aikaa vanhempien lähdettyä, ennen kuin siirtyy leikkimään (4)
Leikkipaikka	"meillä eteinen samanlainen leikkipaikka, kun muutkin leikkitalat, erona, että siellä on vaatteet" suosittu leikkipaikka, kun siellä on tilaa (7) "tehdään esityksiä pienellä porukalla, joita kaikki tulee katsomaan" tehdään temppuratoja penkeistä (2) "ennen pidetty turvattomana paikkana, kun on ollu lattiassa terävät laatat, nyt leikkipaikka ja laitettu matto suojaksi" "vauhdikkaana päivänä eteinen on rauhaton leikkipaikka, jossa juostaan toiseen ryhmään ja takaisin, annetaan jatkua, jos pysyy kuitenkin hallinnassa"
Siirtymäpaikka	siirtymätilanteessa ruuhkainen ja meluisa paikka (5) panostettu rauhallisiin siirtymiin ja pienryhmätoimintaan (3) "osin nähny kaaoksia ja rauhattomia tilanteita aiemmissa työpaikoissa" eteisestä kulku ulos, vessaan, leikkitiloihin, jumppaan ja kaikkiin muihin tiloihin (7)

Alla olevassa kuvio 1:ssä näkyy, kuinka merkitysryhmät ovat jaoteltu kuvauskategorioihin, joita ovat pedagoginen, fyysinen ja sosiaalinen oppimisympäristö. Seuraavissa kappaleissa on kerrottu asioita, joita haastatteluissa on näihin liittyen noussut esille.



Kuvio 1. Merkitysryhmien avulla toteutettu kuvauskategoria.

5.1.1 Pedagoginen oppimisympäristö

Haastatteluissa kaikkien haastateltavien mielestä lapsen eteiskävely liittyi erilaiseen siirtymätilanteeseen tai lapsen omien tavaroiden haku- tai tuontitilanteeseen. Eteisestä on kulku ulos sekä myös usein vessatiloihin, sekä sen kautta siirrytään päiväkodin muihin leikkitiloihin, jumppasaliin ja ruokailemaan. Tämä oli kaikkien haastateltavien mielestä eteistilan yksi tärkeimpiä rooleja, toimia siirtymätilana kaikkialle päiväkodissa. Eteisessä on kaikkien vaatteet ja tavarat, joten pukeutuminen ja riisuminen tapahtui siellä. Ruokailuun meno tapahtui myös eteisen kautta. Se voisi olla myös jonkunlainen pysäkki lapsille, johon aina palataan ja josta aina lähdetään jonnekin.

”Eteisestä kuljetaan ulos, vessaan, leikkitiloihin, jumppaan” (Meri)

Eteinen on keskellä siinä kaikkee, josta kuljetaan aina läpi” (Pinja)

Se kuvattiin meluisaksi paikaksi silloin kun siirtymä tapahtuu. Muutaman haastateltavan kommentissa myös siihen oli puututtu ja sitä yritettiin rauhoittaa, ja yhtenä keinona käytettiin pienryhmätoimintaa porrastamaan siirtymiä. Eräs haastateltavista koki, että nykyisessä paikassa oli eteisen kaaos ja rauhaton tilanne saatu hallintaan suunnittelemalla siirtymät huolellisesti. Hän kertoi, että he käyttivät tunnenalle-kortteja haastavien tilanteiden selvittämiseen ja niitä pyrittiin ennakoimaan myös aikuisen läsnäololla ja rauhoittamisella. He myös näyttivät eteisessä ulospääsyä odottaville lapsille iPadiltä eläinvideoita. Haastateltava oli työskennellyt aiemmin useammassa päiväkodissa, joissa ei ollut asiaan puututtu samalla tavalla.

”osin nähny kaaoksia ja rauhattomia tilanteita aiemmissa työpaikoissa” (Meri)

Eteisessä oleskelun tunnekuohuille rauhoittumispaikkana näkivät myös kaikki haastateltavat yhteisesti. Siirtymätilanteet nähtiin muutamien haastateltavien mielestä eteisessä rauhattomina ja ruuhkaisina. Jokainen esitti asian omalla tavallaan esimerkin kautta, mutta niissä oli yhteistä lapsen hakeutuminen omalle lokeropaikalleen rauhoittumaan omien tunteiden kuohunta-tilanteessa. Marjut kertoi eräällä lapsella olleen koko aamun hankalaa leikeissä ja lopulta hän itse hakeutui oman lokeropaikan lähelle rauhoittumaan. Tero kertoi joidenkin lasten aamuisin kääriytyvän haalariin omassa lokeropaikassaan harmittelemaan, ennen kuin tulee muiden kanssa leikkimään. Raijan mukaan eteisessä ollaan myös selvittämässä riitatilanteita ja lohduttamassa sylissä pitäen ikävän tai muun surun takia. Hänen mukaansa joskus lapsia saa etsiä riidan jälkeen omista lokerosyvennyksistä, joihin he juuri ja juuri mahtuvat.

Siirtymätilanteilla Ahosen (2017, s. 188) mukaan tarkoitetaan toiminnasta toiseen siirtymistä päiväkodeissa esimerkiksi ulos lähteminen, päiväunille asettuminen tai ruokailuun siirtyminen. Hän kuvaa siirtymätilanteiden näyttäytyvän päiväkodissa haastavina kasvatustilanteina. Potegal ja Davidson (2003) kuvaavat haastavia tilanteita tulevan esille lasten käyttäytymisen takia ja niistä yleisimpänä he kuvaavat kiukuttelua. Heidän tutkimuksessaan on tullut esille lasten kiukuttelevan eniten tilanteissa, kun siirrytään syömään, pukemaan, tai lapsi on uudessa tilanteessa, jossa ei tiedä kuinka toimia. He jatkavat myös, että tutkimuksen tulokset osoittavat lasten kiukuttelevan eniten, kun hän on nälkäinen, väsynyt tai järkyttynyt. Ahosen (2017) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat ovat ajatelleet sen johtuvan siirtymätilanteesta olevasta

lasten liiallisesta vapaudesta. Ahonen itse uskoo samoin kuin Potegal ja Davidson (2003), että haastavuutta ilmenee sen vuoksi, etteivät lapset tiedä kuinka toimia. Ahonen näkee myös ruuhkaisuuden ja meluisuuden kuormittavan lasta siirtymätilanteissa, joka aiheuttaa haastavia tilanteita. Hänen huomionsa oli kiinnittynyt tutkimuksen aikana pienryhmiin, jossa kuormittavuutta ei juuri ilmennyt ja samoin haastavien kasvatustilanteiden määrä oli pienempi.

5.1.2 Fyysinen oppimisympäristö

Eteinen leikkitilana tuli esille kaikkien vastauksissa. Eteistä pidetään kasvattajien näkemyksen mukaan paikkana, jossa voi juosta ja liikkua rajummin. Leikissä on riemua mukana. Vastauksista ilmeni myös kasvattajien mielikuva, että joinakin päivinä lapset voivat olla enemmän vauhdikkaalla päällä. Lapsille myös annetaan mahdollisuus toteuttaa itseään ja tehdä temppurataa, hyppiä penkiltä. Eteistilassa leikki oli vauhdikasta ja liikkuminen kuului vahvasti leikkiin. Siellä säilytetään omat tärkeät tavarat ja siellä on oma lokeroaikka.

”lapsi voi valita minkä leikkilaatikon eteisestä valitsee” (Tero)

”Piilopaikka, leikitään piilosta ja hippaa, tehdään temppuratoja penkeistä, hypitään penkiltä alas, leikitään rauhassa omalla porukalla, tehdään temppurata.” (Pinja)

Usein eteisessä oli myös leikkitaulu, jossa on esitelty kaikki käytössä olevat leikkitilat. Siitä taulusta lapset voivat käydä katsomassa haluamiaan leikkitiloja ja leikkimahdollisuuksia ja valita mieluisen. Myös eteinen oli kaikissa päiväkodeissa mahdollinen leikkitila, mutta haastatte- luissa tuli ilmi eteisen suunnittelun vaikutus leikkiin. Eteistilassa leikkiä kuvattiin myös tilaksi, jossa liikkuminen huomioitiin, ja sitä myös harrastettiin.

”Laattalattialla ollut teräviä kulmia, johon päälle laitettiin matto ja sitten tuotiin sohva, automatto ja leluja, jolloin eteisestä saatiin hyvä leikkipaikka.” (Tero)

Leikissä huomio kiinnittyy myös turvallisuuteen. Tero sanoi toivovansa eteisen suunnitteluun lisää leikin näkökulmaa, jolloin jo suunnitteluvaiheessa huomioitaisiin turvallisuus. Hän toivoisi, ettei tarvitsisi koko ajan kieltää lapsia hyppimästä penkeiltä tai sohvalla alas. Eija näkee myös tärkeänä sääntöjen sopimisen turvallisuuden kannalta. Hän sanoo, että jos sovituista säännöistä ei pidetä kiinni syntyy helposti kaaos eteisessä.

”Vauhdikkaana päivänä eteinen on rauhaton leikkipaikka, jossa juostaan ympäri toiseen ryhmään ja takaisin, annetaan jatkuakin, jos pysyy hallittuna, piilopaikkana käytetään ja vaihdellaan leikkivälineitä leikkeihin.” (Erja)

”Riippuu kasvattajasta tehdäänkö eteisestä kielletty tila, jossa ei saa hyppiä sohvallla tai penkeiltä alas, jännittävä paikka varsinkin pienillä, kun he kiipeävät penkeille.” (Tero)

Haastateltavat toivat myös esille, että kasvattajat suhtautuvat eri tavalla leikkeihin. Vastauksista ilmenee myös tilanteita, että kasvattajilla voi olla eri näkemys leikin vaarallisuudesta tai liiallisesta äänenkäytöstä. Erja tuo esille myös kasvattajien erilaisen näkemyksen eteisen vaarallisuudesta kommentissaan, että *”mun mielestä lapset voi juosta eteisessä, mutta tiiän kyllä, ettei kaikki tykkää siitä”*. Hän jatkoi vielä, että kasvattajana voi katsoa sopivan tilanteen, milloin siellä voisi juosta, ettei lapsia olisi liikaa.

”Rauhallinen leikkipaikka, jossa ei muut häiritse, tarkkailupaikka jos näkee hyvin muihin tiloihin.” (Meri)

”Eteinen ei eroa muista leikkitiloista leikkipaikkana, muuten kun siellä säilytetään vaatteita” (Meri)

Eteisessä leikitään rauhallisia ja vauhdikkaita leikkejä. Tästä tuli myös Ainon, Erjan, Merin ja Pinjan kommenteissa esille, että iltapäivisin eteinen on rauhallinen hetken aikaa, ennen kuin lähdetään ulos. He myös jatkavat, että aamupäivisin siellä on aina jokin toiminto meneillään, koska sieltä siirrytään muihin tiloihin. Iltapäivällä on vapaan leikin aika. Heillä oli myös esimerkkejä rauhallisista leikeistä silloin. Meri mainitsee tilanteen, jossa muutama lapsi on eteisessä pelaamassa tai legoleikeissä. Meri oli myös sitä mieltä, ettei eteisessä leikkiminen eroa muiden leikkitilojen leikistä. Aino kertoo tulleen seuraamaan, kun lapset ovat leikkineet oman lokeropaikan edessä omilla leluillaan. Hän sanoi, ettei halunnut häiritä ihanan rauhallista leikkitilannetta.

5.1.3 Sosiaalinen oppimisympäristö

Eteinen on kaikkien kommenteissa vanhempien hyvästely- ja tapaamispaikka. Eteisessä tapahtuu sosiaalinen kanssakäyminen vanhempien kesken, silloin vaihdetaan kuulumisia lapsesta.

Kasvattajat kokivat eteisessä tapahtuvan tiedon siirron lapsen tärkeistä asioista. Haastatteluissa tuli myös esille vuorovaikutus tilanteet eteisessä sekä lasten ja heidän vanhempien kanssa. Kaikkien haastateltavien mielestä eteisessä tapahtuu lasten sylissä pitoa silloin kun vanhemmat lähtevät ja usein myös silloin kun lapsella tulee ikävä kotiin. Haastateltavien mielestä sylittelypaikaksi valikoitui usein eteistila. O'Connorin, Nolanin ja Bergmeierin, ym. (2018) mukaan on tärkeä luoda hyvä suhde ja yhteys vanhempiin, joka edistää hyviä ja positiivisia, sosiaalisia ja emotionaalisia tuloksia lapsilla. Neljä haastateltavaa toivat esille, että aamuisin lapset halusivat istua lokerollaan tai kasvattajan sylissä ennen kuin siirtyivät päiväkodin leikki-iloihin.

Vaihdetaan lasten ja vanhempien kanssa kuulumisia tulo- ja hakutilanteissa, enemmän aamulla, koska iltakuulumiset sanotaan ulkona.” (Erja)

Aamuisin päiväkodin eteinen voi olla tosi ruuhkainen. Eija kertoo esimerkiksi esikoululaisten ryhmässä aamujen olevan ruuhkaisia, kun kaikki tulevat samaan aikaan eskarin alkaessa. Vanhemmat kertovat kuulumiset ja hyvästelevät lapsen, kun lapsia on paljon samaan aikaan, kuulumisten vaihto on hankalaa ja kaikki puhuvat yhteen ääneen. Lapset voivat samaan aikaan olla itkuisia ja heitä täytyy lohduttaa. Myös vanhemmille vilkuttaminen ja hyvästien jättö vaikuttavat eteisessä olevaan ruuhkaan. Ulkona portin lähellä oleskelua esiintyy iltapäivisin, aamupäivällä portin läheisyydessä ei huomattu oleskelua. Hakutilanteessa lapset yleensä haetaan eteistilan kautta tai ulkoa, jolloin vanhemmat käyvät hakemassa lapsen repun ja tavarat lokerolta lapsen kanssa.

”Jos vanhemmat ovat aikoneet tulla hakemaan aiemmin, lapsi ei meinaa kiinnittyä päiväkotipäivään ja hakeutuu helpommin eteiseen tai portin lähelle.” (Pinja)

Tässä kuvauksessa esimerkiksi, lapsi on eteisessä odottamassa vanhempiaan tai odottamassa hetkeä, kun vanhemmat ovat luvanneet saapua. Tätä voi tapahtua mihin aikaan päivästä vaan, koska lapset eivät osaa vielä hallita aikaa. Pienemmät lapset odottavat koko ajan, että vanhemmat tulevat kohta. Isommat voivat jo ymmärtää kelloa, pienempien ajan ymmärrystä voi helpottaa kertomalla asioista ennen tai jälkeen jonkun toiminnan, esimerkiksi ennen tai jälkeen ruokailun tai päiväunien. Teron kommentoissa tuli myös esille lapsen jääminen odottamaan lokeropaikalleen, kun vanhempi oli aikonut tulla hakemaan hänet aiemmin hammaslääkäriin.

Haastatteluissa tuli myös esille eteisen olevan lasten keskinäisten leikkien tapahtumatila, jossa luodaan sosiaalisia suhteita. Raija sanoi näkevänsä lasten leikkivän eteisessä oman kaverin

kanssa. Erja näki siellä solmittavan ystävyysuhteita lelujen avulla. Lehtinen (2009, s. 93) kuvaa lapsen voivan rakentaa osaamisensa avulla asemaansa lapsiryhmässä ja siten vahvistaa toimimisensa onnistumisen eri tilanteissa, esimerkiksi hyvät sosiaaliset taidot ovat tärkeitä, että voi onnistua kaverisuhteissa. Leach, Home ja DeHart (2019) ovat tutkimuksessaan on tutkineet sisarusten ja ystäväysten vuorovaikutusta leikin aikana, ja lasten onkin huomattu toimivan ystävien kanssa sisaruksia ystävällisemmin ja positiivisemmin. He toteavat myös tutkimuksessaan, että lapsi tarvitsee leikissä toisen kanssa paljon vuorovaikutustaitoja, jotka ovat kehittyneet sisaruksen omaavilla lapsilla nopeammin.

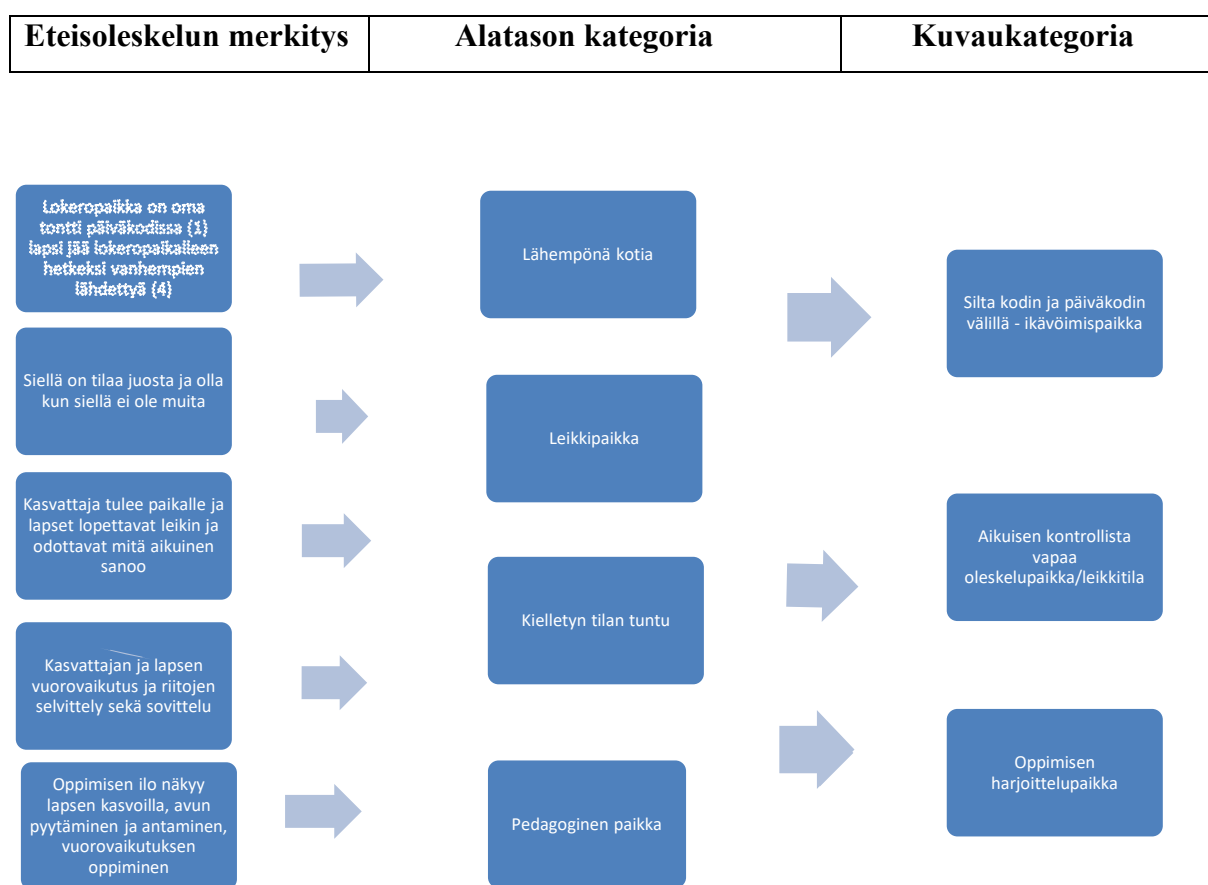
5.2 Varhaiskasvattajien käsityksiä eteisen merkityksestä lapselle

Taulukossa 4 esitetään kasvattajien vastauksia aineistosta toiseen tutkimuskysymykseen: ”Mil-laisia käsityksiä päiväkodin henkilöstöllä on eteistilan ja ulkoporttien läheisyyden merkityk-sestä lapsille?” Vastaukset vaihtelivat sosiaalisen, pedagogisen ja fyysisen tilakäsitteen mukai-sesti. Kasvattajien viittausten esiintymistiheys näkyy suluissa ja sitaateissa näkyvät kommentit ovat yksittäisen kasvattajan sanomia.

Taulukko 3. Kasvattajien näkemyksiä jäsennehtynä merkitysryhmiin

Eteistilan merkitys	Kasvattajien näkemykset
Lähempänä kotia	<p>Kun lapsi ei ole kiinnittynyt päiväkotiin tai muutoin ikävä olo, hän hakee turvaa omalta lokeropaikaltaan tutuista tavaroista. (9)</p> <p>"Se (lokeropaikka) on mun mielestä lapsen oma tontti päiväkodissa"</p> <p>"tarkkailupaikka, kun näkee joka puolelle"</p> <p>Ulkona portin läheisyydessä on lyhyempi matka kotiin ja tulemaan vanhempia vastaan (6)</p>
Oppimisaikka pedagoginen paikka	<p>Pukemistilanteissa kasvattaja on läsnä lapselle ja se auttaa lapsia avautumaan ja kertomaan omia asioitaan, myös mielikuvitus mukana ja aikuisella on aikaa kuunnella (9)</p> <p>Pukemisen opettelua, siirtymää, odottelua, tunnetaitojen harjoittelua (9)</p> <p>"opetellaan hihojen, vetoketjujen ja kenkien laittoa, erilaisia pukemisjuttuja"</p> <p>"oppimisen ilo näkyy kasvoilla, lapsi voi loistaa"</p> <p>"oppii avun pyytämistä ja antamista, tunteiden näyttämistä, anteeksi pyytämistä, kärsivällisyyttä ja vuorovaikutusta"</p> <p>"tunnenalle-korttien käyttö eteisessä auttaa sanoittamaan tunteen ja antaa tilaa tunteelle tulla esiin"</p>
"Kielletyn tilan tuntu"	<p>Eteinen ei ole niin virallinen leikkipaikka ja aikuinen ei kontrolloi leikkejä niin helposti (8)</p> <p>Leikkejä ulko-ovella vahditaan, ettei kukaan karkaa (8)</p> <p>"joskus käy niin kun kasvattaja tulee paikalla lapset lopettavat leikin ja odottavat mitä aikuinen sanoo, silloin ollaan varmaan oltu vähän harmaalla alueella"</p> <p>"sellanen vapaampi tunnelma, ihan kun ne ois piilossa aikuiselta"</p>
Leikkipaikka	<p>Siellä on tilaa juosta ja olla sillan, kun siellä ei oo muita (6)</p> <p>Eteisessä on mahdollisuus valita sopiva leikki, kaverit tai välineet, mitä haluaa leikkiä (9)</p> <p>tehdä temppuratoja, liikuntaleikkejä, juoksua tai esitysten harjoittelua (8)</p> <p>"Esitellään leluja ja solmitaan ystävyksiä lelujen avulla"</p>

Aineisto on analysoitu kuvauskategorioihin, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää asiaa mitä tutkitaan (Häkkinen 1996, s. 41; Huusko & Paloniemi 2006, s. 166). Eteisen merkitys lapselle varhaiskasvatuksen kasvattajien mukaan on alla olevassa kuviokuvattu kolmella eri kuvauskategoriolla eli silta kodin ja päiväkodin välillä, aikuisen kontrollista vapaa leikkitila ja oppimisen paikka. Tämän jälkeen mietin näille kuvauskategorioille ne haastatteluissa nousseet asiat, jotka liittyivät näihin.



Kuvio 2. Merkitysryhmien perusteella muodostetut kuvauskategoriat

5.2.1 Silta päiväkodin ja kodin välillä - ikävöimispaikka

Eteisen merkitys ikävöimispaikkana tulee lasten itse luomasta tunteesta. Kodista muistuttaa tutut tavarat ja se hetki, kun vanhemmat lähtivät, eteisen kautta myös vanhemmat hakevat lapsen

kotiin. Eteisessä ollessaan lapsi ei ole vielä siirtynyt sisälle päiväkotiin ja oleskellessaan lokeron lähellä, hän voi vielä tankata kodin turvaa. Eteisessä oma tila on nimetty lokeropaikka, joka tavallaan osoittaa sen tilan lapsen yksilölliseksi ja omaksi tilaksi. Se vahvistaa omistajuutta suhteessa tilaan ja muihin tiloihin, ja joka itsessään voi luoda lapselle turvallisuuden tunteen. Kaikkien haastateltavien kommenteissa tuli heidän mielestään esille oman lokeropaikan tärkeys ja merkitys lapsille eteisessä. Raija kuvasi lokeropaikkaa lapsen pakopaikaksi. Erja taas kuvasi sen päiväkodissa lapsen tontiksi. Kyrönlammen (2011) mukaan lapsen hyvinvoinnin kannalta on tärkeä tunnistaa vanhempien ikävän ja kaipauksen olotila.

“Jotku lapset haluaa jäädä aamuisin hetkeksi lokeroille ja me on ajateltu että he saa tulla sieltä ite heti kun ovat valmiita ja sitten huomaa kohta, että ne on tullu leikkiin mukaan.” (Eija)

Useimpien haastateltavien mielestä aamulla osa lapsista halusi jäädä hetkeksi omalle lokeropaikalleen ennen tulemista leikkeihin ja muihin tiloihin. Pinja sanoi heillä päiväkodissa olleen sisarukset, jotka jäivät aina pitkäksi aikaa omalle paikalleen aamulla. He leikkivät siinä omilla leluillaan ennen kuin siirtyivät muiden luo. Hän ajatteli lokeropaikan ja eteisen olevan lapsille kodin ja päiväkodin välinen silta. Kaikki haastateltavat kuvailivat lokeropaikkaa lapsen omien tavaroiden ja unikaverin säilytyspaikaksi ja lapselle siksi tärkeäksi paikaksi. Ikävän yllättäessä voi mennä omalle paikalle katsomaan tuttuja tavaroita. Se on myös rauhoittumiseen sopiva tila samasta syystä kuin edellinen. Varsinkin silloin kun siellä on rauhallista. Oviaukko on välitila, joka mahdollistaa näkymän toiseen tilaan ja turvallisen valinnan mahdollisuuden meneekö sisälle vai jääkö ulkopuolelle. Strandellin (2012, s. 56) kuvaa tilaa, ettei se ole vain toiminnan ulkoinen kuori, vaan muotoutuu sitä käytettäessä. Lapselle tulisi antaa mahdollisuus valita tila missä hän haluaa olla (Paju, 2013, s. 83).

“kun kaverit on haettu niin lapsi hakeutuu kiikkumaan portin lähelle, kun siitä näkee parkkipaikalle” (Pinja)

Aamulla voi tulla enemmän ikävä tai itkutilanteita, muutaman kasvattajan mukaan ne johtuvat siitä, miten lapsi on kotiutunut. Tilanteissa voi olla myös vanhempien toiminta taustalla, joka lisää lapsen ikävää. Vanhemmilla voi olla kiire töihin, jolloin he eivät ehdi jäädä vilkuttamaan pitkäksi aikaa lapsille. Ulkona portin luona oleskelu tuli esille iltapäivisin, aamupäivällä taas portin läheisyydessä ei huomattu oleskelua. Aino kertoi erään lapsen jääneen itkemään, kun

isä ei ollut hänen mukaansa muistanut vilkuttaa. Vastauksista löytyy näistä tilanteista kasvattajien näkemyksiä eteisen merkityksestä lapselle. Eteisessä ikävöidään vanhempia, koska siinä on lähimpänä kotia tuttujen tavaroiden ja vanhempien lähdön muisto vielä tuoreena mielessä. Ehkä jonkunlainen uhma vanhempaa kohtaa, joka jätti hänet sinne ja vielä unohti vilkuttaa. Aamupäivisin portin läheisyydessä on jo unohtunut vanhempien ikävä ja lapsi on kotiutunut päiväkotiin ja päässyt leikkeihin sisään kavereiden kanssa.

Lapsi alkoi laulamaan portilla joka ilta Jani Wikholmin esittämää laulua, kun hänen kaverinsa oli jo haettu ja hän oli yksin odottamassa vanhempiaan: ”minä olin ehkä yksinäinen, vaikken yksin ollut ollenkaan, aina oli mulla kaverina, vanha akustinen kitara.” (tästä voisi tunnistaan haastateltavan, joten en laita hänen kuvitteellista nimeä)

Haastateltava kertoi herkistyneensä itsekin pojan aloittaessa laulamisen. Lapsi ymmärsi laulun sanoista yksinäisyydestä kertomisen ja hänelle tilanne avasi tunteen yksinäisyydestä, kun kaikki kaverit olivat jo lähteneet kotiin. Portti toimi lähempänä kotia, jossa hän kaipasi vanhempiaan yksinäisyyteensä. Haastateltavista yli puolet kertoi lasten odottavan illalla vanhempia lähellä porttia tai hakeutuvan muuten sen lähellä oleviin leikkipaikkoihin. Merin mukaan ulkopuolinen olo vetää aidan tai portin viereen. Siitä näkee helpoiten, milloin omat vanhemmat tulevat hakemaan tai milloin heidän autonsa tulee pihaan. Raijan mukaan portin vieressä oleva lapsi tuntee ikävää kotiin. Kyrönlampi (2011) ajattelee päiväkodin pihan näyttäytyvän lapselle huolen ja turvattomuuden paikkana, mikäli hän jää sinne viimeisenä odottamaan vanhempiaan.

”Lapsi kertoi, kun oli leiponut äidin kanssa kakun” (Meri)

”Sylitellään kun ikävä tulee” (Erja)

Kaikilla haastateltavilla tuli kommentteja eteisestä sylittelypaikkana. He kokivat eteistilan olevan lapselle vanhempien ikävöimispaikka. Erjan mukaan omat tavarat tekivät lokeropaikan tuntuksi ja kotia lähellä olevaksi paikaksi päiväkodissa. Merin mukaan eteisessä ollaan läsnä eniten lapsen kanssa, kun aamuisin sylitellään vanhemman ikävää ja pukemishetkellä ehtii kuunnella lasten kertomia asioita. Päiväkodissa oleminen merkitsee lapselle eroa vanhemmista (Kyrönlampi 2011). Pajun (2013, s. 81) mukaan eteinen muodostaa niissä säilytettävien tavaroiden vuoksi eräänlaisen rajapinnan päiväkodin ja päiväkodin ulkoisen tilan välille. Strandellin (2012, s. 56) mukaan tila ei ole vain toiminnan ulkoinen kuori vaan muotoutuu sitä käytettäessä.

Keinulauta-metafora kuvaa lapsen kokemuksellista tasapainottelua ympäristön tutkimisen ja vanhempaa kohtaan tuntevan kiintymyksen suuntautumisten välillä (Kyrönlampi 2011).

5.2.2 Aikuisen kontrollista vapaa olemispaikka/leikkipaikka

Vapaa oleskelupaikka on vapaampi aikuisen kontrollista ja läsnäolosta. Näin ainakin haastateltavat ovat tulkinneet lasten ymmärrystä vapaaseen oleskelupaikkaan ja tilaan. Cornell ja Hillin (2006) mukaan lapset kaipaavat seikkailuja ympäristön ollessa jo tuttu. Cornell ja Hill (2006) kertovat lasten myös kaipaavan löytää uusia oikoteitä ja paikkoja, joissa he ajattelevat, etteivät aikuiset heitä näe. Rissotto ja Giulianin (2006) mukaan lapset myös nopeasti oppivat eläessään ympäristössä, mitkä ovat sen kirjoittamattomat säännöt ja ihmisten tavat elää siellä. Esimerkkinä he kertovat lasten oppivan, ettei jonkun naapurin kohdalla voi pelata jalkapalloa, koska heitä on varoitettu metelistä ja he myös ovat oppineet kokemuksen kautta kenen ihmisen koiraa voi silittää koulumatkalla.

”kun he ei niinku tiedosta, että aikuinen kontrolloi, eikä se ehkä kontrolloi niin etteisessä” (Aino)

”lapset, jotka haluavat mennä riman ali, sanotaanko niinku hösläämään ja toisaalta, jos ne tarvii sen hösläämisen siihen, että ne välillä pystyy sitten keskittymään niin mitä sitten” (Erja)

”Sellainen vapaampi tunnelma, ihan kun ne olis piilossa aikuiselta.” (Pinja)

Haastateltavat kertoivat eteisessä olemiseen liittyvän jotain vapauden tunnetta, sillä kasvattajat eivät välttämättä tuo läsnäoloaan siellä niin vahvasti esille. Raija mainitsi, että kulkiessaan eteisessä, hän oli yleensä menossa toiseen paikkaan. Tämän vuoksi saattoi olla joku muu asia mielessä, joten ei niin kiinnittänyt huomiota siihen, mitä eteisessä tapahtuu. Hän sanoi myös, että eteisessä lapset eivät ehkä odottaneetkaan aikuisen huomioita, koska hekään eivät kiinnittäneet huomiota aikuisen liikkumiseen. Hän myös mietti, että se on ehkä eri asia, kun silloin kun on esimerkiksi leikkitilaksi nimetyssä paikassa tai ryhmätilassa. Eija sanoi myös, että eteisleikkeihin ei puututtu hänen mielestään juurikaan, ellei siellä ollut kova ääni, tai muuten näyttänyt vaaralliselta leikiltä.

”Eteinen on vähän sellainen kielletty leikkipaikka, joskus käy niin kun kasvattaja tulee paikalla lapset lopettavat leikin ja odottavat mitä aikuinen sanoo, silloin ollaan varmaan oltu vähän harmaalla alueella.” (Pinja)

Pinjan huomiossa lapset ovat lopettaneet leikkinsä, kun aikuinen on tullut paikalle ja hän ajattelee, että lapset olisivat olleet vähän harmaalla alueella. Hän tarkoittaa, että heillä olisi ollut leikissä jotain kiellettyä toimintaa menossa. Tämän kielletyn leikkitilan tuntu tuli esille muuttaman haastateltavan kommenteissa. Suurimmalla osalla haastateltavia tuli esille myös lasten kokevan eteisessä leikin vapaammaksi valita kaverit ja välineet millä haluavat leikkiä. Haastattelut myös kertoivat eteisen olevan sopivien leikkikavereiden valintapaikka eli solmitaan ystävyssuhteita ja samalla sovitaan millä haluutaan leikkiä. Kasvattajien kommenteista löysin heidän kokemiaan merkityksiä lapselle eteisestä suosittuna leikkipaikkana tietyinä aikoina sekä siihen liittyi vapaus ja ehkä jonkunlainen kielletyn tilan tuntu ja seikkailu.

5.2.3 Oppimisen harjoittelupaikka

Kasvattajien kuvaama eteisen merkitys lapselle kuvaa sitä mitä kasvattaja ajattelee lapsen kokevan ja ajattelevan eteisessä olossa. Eteinen on siirtymätilana tärkeä oppimisen paikka, ja oppimisen harjoitteluun sopiva tila. Tilanteita uuden oppimiseen tulee koko ajan. Haastatteluissa kasvattajat kertoivat myös eteisessä tapahtuvasta rauhoittelu ja sylittelytilanteista. Myös usein haastavia tilanteita ratkottiin eteisessä. Haastateltavat kertoivat lasten opettelevan anteeksipyytämistä ja anteeksi antamista eniten eteisessä. Eteisessä oli myös kasvattajien kokemuksen mukaan lasten leikkitilanteita, missä aikuinen ei ole katsomassa ja silloin lapsi opettelee myös tärkeitä vuorovaikutustaitoja ja tunnetaitoja, jotka auttavat kaverisuhteiden muodostamisessa.

”Pukemistilanteessa kysymyksiä tulee paljon ja samalla laitetaan yhdessä vetoketjua ja käännetään hihoja sekä muuta pukemiseen liittyvää, siinä ehtii olla läsnä eri tavalla lapselle ja lapsikin kokee, että kasvattaja kuuntelee” (Meri)

”Leluesittelyissä toisille lapsille, solmitaan ystävyssuhteita.” (Marjut)

”Aurinkolasiesittely eteisessä” (Raija)

Koska eteistiloista siirrytään myös muihin tiloihin monta kertaa päivän aikana, joutuvat lapset odottamaan vuoroaan ja opettelemaan toisen huomioimista. Kasvattajien mukaan pettymystilanteet tapahtuvat usein eteisessä ja silloin harjoitellaan tunnetaitoja. Kasvattajat kertovat myös onnistumisista, joita tulee harjoittelun tuloksena. Merin pukemistilanne synnyttää kysymyksiä ja hän kokee pystyvänsä vuorovaikutukseen ja vastaamaan lapselle, koska tilanteessa he ovat lähellä toisiaan ja keskittyneinä vain siihen tapahtumaan. Silloin lapsi kokee luottavansa ja uskaltaa kysyä. Merin mukaan lapselle tämä on läheinen kohtaaminen aikuisen kanssa ja lapselle

merkitys tulee kohtaamisesta. Marjut kokee eteisessä olevan omien lelujen esittelytilanteita ja niissä solmitaan ystävyyssuhteita. Silloin eteisen merkitys lapselle on ystävyyssuhteiden solmimispaikka, kun hän esittelee hienoja leluja niille kavereille, joita hän haluaa ystäviksi. Lapsi kokee vuorovaikutustaitojen, sosiaalisten ja tunnesäätelyn taitojen harjoittamista näissä kohtaamisissa kavereiden kanssa.

”Vessajono on samalla kun puetaan ulos ja siinä on niin paljon lapsia kerralla, että tulee hankalia tilanteita ja aikuisen pitää puuttua”. (Marjut)

”Hitaammat pukijat keskittyy ihan muuhun ja niihin pitää ite keskittyä enemmän ja ohjata pukemisessa. ” (Erja)

”Pukemisen opettelu, vetoketjun laitto, odottaminen, avun pyytäminen ja antaminen, tunteiden näyttäminen, anteeksi pyytäminen, kärsivällisyys ja vuorovaikutus.” (Pinja)

Pukemistilanteissa kasvattajat kokevat haasteita, kun eteisessä on monta lasta yhtä aikaa. Marjutan mukaan voi myös olla vessajono samaan aikaan eteisessä, kun toiset pukevat. Silloin lasten kohtaamiset synnyttävät helposti konflikteja muun muassa tönimistä ja kuormittumista melun ja virikkeiden takia. Marjut kokeekin tämän kaaoksena ja hän kertoo sen tulevan esille varsinkin kurahousuaikana, kun vaatteiden pukemiseen menee enemmän aikaa. Erja kokee myös pukemisen lisäävän toisilla lapsilla keskittymistä muuhun asiaan ja aikuisen ohjauksen merkitys tulee esille. Silloin tilanteisiin pitää itekin keskittyä tarkasti, että voi ennakoida tulevia konflikteja. Erja myös kertoo, että pitää huomata lasten avunpyynnöt, kun hiljaiset jäävät helposti odottelemaan. Samaa sanoo Pinja myös kommentissaan, kun pukemisen opettelu ohjaukseen tarvitaan aikuisen läsnäoloa ja apua.

Heidän kommentissaan eteisen merkitys lapselle oppimisen harjoittelupaikkana tulee vahvasti esille. Kasvattajat toivat esille myös lapsen ilon merkityksen, kun hän oppii uutta. Pinja kertoo esimerkin, kun lapsi on itse oppinut laittamaan lahkeet kenkien päälle, niin hän esittelee sitä muille kavereille ja aikuisille. Lundanin (2011) mukaan kasvattaja joutuu koko ajan miettimään millaista dialogia haastavissa tilanteissa lapsen kanssa käy, ja mihin suuntaa huomionsa, jotta tilanne pysyy lapsen kannalta onnistuneena oppimistilanteena. Keltikangas-Järvisen (1985, s. 110) mukaan lapsi tarvitsee aikuisen asettamia rajoja kasvaakseen ja itsenäistyäkseen. Joskus vanhemmat ja kasvattajat myös pelkäävät ristiriitatilanteita. Hän kuitenkin kertoo niiden olevan tie lapselle itsenäisyyden ja oman persoonallisuuden oppimiseen.

Haastateltavista yhtä lukuun ottamatta kaikki sanoivat, että pukemistilanteissa he kokivat olevansa kaikista eniten läsnä lapsen kanssa. Haastattelijoiden kaikista kommenteista tuli esille pukemistilanteen hetki olla lähellä lapsen kanssa. He kokivat silloin voivansa parhaiten kuunnella lapsen kertomuksia, ja lapset myös silloin avautuivat eniten. Sitä tapahtui silloin kun esimerkiksi kasvattaja auttoi housun lahkeiden laittamisessa, hanskojen pukemisessa ja kenkiä jalkaan auttaessa. Pohdimme yhdessä tätä lähes kaikkien haastateltavien kanssa, että johtuiko lapsen avautuminen juuri aikuisen vahvasta läsnäolosta. Viljamaan (2012) mukaan lapsi kertomisen avulla oppii ymmärtämään maailmaa ja itseään. Hänen tutkimuksessaan lasten kertomukset rakentuvat konkreettisen ympäristön välisisissä ihmissuhteissa ja kaikessa mitä he näkevät ja kokevat siinä prosessissa. Estola ja Puroila (2013) kuvaavat päiväkotiympäristön tarjoavan lapselle eri tilanteissa erilaisia kerronnallisia oikeuksia ja mahdollisuuksia tulla kuulluksi.

6 Pohdinta

Tässä osuudessa tulee esille keskeisimmät johtopäätökset. Tässä tarkastellaan myös tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta tarkemmin sekä tuodaan esille siihen liittyvät haasteet. Tutkimuksen tuloksia reflektoin teoreettiseen viitekehykseen ja aikaisempaan tutkimukseen. Nostan esille, mitä tutkimukseni tarkoittaa varhaiskasvatuksen ja opettajakoulutuksen näkökulmasta.

6.1 Tutkimuksen päätulokset ja johtopäätökset

Tutkimuksessa on selvitetty millä tavoin varhaiskasvatuksessa työskentelevä henkilöstö eli kasvattajat näkevät lasten oleskelun eteisessä sekä mitä he ajattelevat sen merkitsevän lapselle. Tutkimuksessa nousi esille kaikkien haastateltavien kesken eteistilan merkitys päiväkodin varhaiskasvatuksessa vanhempien, kasvattajien ja lasten keskeisenä vuorovaikutuspaikkana. Eteistä pidettiin haastateltavien vastauksissa tärkeänä paikkana lapsille.

Eteisessä oleskelulle nähtiin merkityksiä sen mukaan, milloin lapsi siellä oleskeli eli siihen liittyi tila-aika hyvin vahvasti. Eteisen rooli myös muuttui päivän aikana riippuen toiminnoista. Eteinen on tila, jossa lapsi viettää paljon aikaa päiväkodissa. Tuloksena lasten eteisessä olemiselle tuli eteinen fyysisenä, sosiaalisena ja pedagogisena oppimisympäristönä. Pedagoginen oppimisympäristö, jossa lasten oleminen nähtiin siirtymätilanteina, joita lapselle päivän aikana tulee pukemisen aikana, ruokailuun mennessä ja levolle siirryttäessä. Tulokset osoittivat, että siirtymätilanteet nähtiin kasvattajien haastatteluissa pedagogisina oppimisen tilanteina, ja silloin eteinen oli pedagoginen oppimisympäristö. Raittilan (2011) mukaan varhaiskasvatuksessa pedagoginen tila tarkoittaa oppimisen merkityksen huomioimista suunnittelussa ja sen käytössä. Lasten nimet lokeroilla, päiväjärjestyksen ja leikkitaulun sijainti sekä kuvatuki pukemiseen ja eri toimintoihin nousevat esille.

Tulokset osoittivat myös, että kasvattajien mukaan eteinen on myös sosiaalinen tila. Eteisessä sosiaalinen tila oli myös oppimisen ympäristö, mutta samalla siellä tapahtui kasvattajien ja vanhempien välinen yhteistyö. Vanhempia tavattiin pääasiassa aamulla eteisessä, jossa myös lasten kuulumiset vaihdettiin. Sosiaaliseksi oppimisympäristöksi se nähtiin lapsille, koska lapset näkivät ensimmäisen kerran päiväkodin kasvattajat eteisessä ja siellä he myös hyvästelivät vanhemmat. Sosiaalisia suhteita solmittiin ja niitä harjoiteltiin eteisessä, sekä leikin että siirtymätilanteiden aikana. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan merkitys sosiaalisten tilanteiden mallintajana ja sanoittajana myös eteisessä korostuu. Raittila (2009) kuvaa, että lasten ympäristö ei

muodostu vaan sen hetkisestä havainnosta, vaan sitä tuotetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Fyysisenä oppimisympäristönä kasvattajat näkivät lasten olemiselle eteisessä sen, että siellä sijaitsi heidän lokeropaikkansa, jossa säilytettiin vaatteet. Eteinen koettiin myös leikkitalaksi ja siellä säilytettiin leikkivälineitä. Eteisessä oli usein myös leikkitalu, josta lapset valitsivat sopivan leikin. Eteinen koettiin leikkipaikaksi juuri vapaan leikin ajaksi iltapäivisin. Rutanen (2009) kuvaa leikkiä lasten vapaaehtoiseksi toiminnaksi, joka suoritetaan määrätyn ajan ja paikan rajoissa, tiettyjen sääntöjen ja tarkoituksen mukaan, josta seuraa ilon tunne ja tietoisuus jostain mikä ei ole ”tavallinen elämä”. Hakkarainen ja Bredikyte (2013) pitävät lasten leikkiä tilana, jossa otetaan tärkeimmät kehityksen askeleet.

Tuloksissa eteisen merkitys kasvattajien mukaan liittyi niihin tilanteisiin, mitä eteisessä tapahtui ja niiden kautta löytyi myös merkityksiä lasten eteisessä olemiselle. Merkitystä pohdittaessa kasvattajien vastauksissa etsittiin syitä, miksi lapsi hakeutuu juuri eteiseen, ja mitä se hänelle paikkana merkitsee. Siihen liittyy se, että lapset muodostavat eteisestä paikan, jolla on jokin merkitys heille. Massey (2008) mukaan ihminen luo paikkoja ja niihin paikkoihin kaikilla on oma paikan tuntu. Vastauksissa tuli esille aikuisten mielestä lasten kokevan eteisen (oma lokeropaikka) olevan kodin ja päiväkodin välinen silta. Eteisessä tapahtuu siirto kotoa päiväkotiin. Kasvattajien pohdinnoissa tuli esille myös, kuinka he sylittelevät ja lohduttelevat lasta eteistiloissa aamuisin ja silloin jos ikävä yllättää. Lapsi saattoi mennä ikävän yllättäessä oman lokeropaikan lähelle istumaan. Aamuisin tapahtui myös sitä, että lapsi jäi omalle paikalleen hetkeksi vanhempien lähdön jälkeen, ennen kuin siirtyi leikkimään. Kasvattajien mukaan lapsi oleskeli enemmän eteistiloissa oman lokeropaikan läheisyydessä silloin, kun he kokivat, ettei lapsi ollut vielä kotiutunut päiväkotiin. Heidän mielestään lapselle eteisessä olo merkitsi oloa lähempänä kotia.

Merkityksiä löytyi myös aikuisten kommentaareista, kuinka he kokivat lasten käsittävän eteisen leikkitalanteiden kautta. Eteinen näyttäytyi leikeissä suosittuna ja mukavana leikkitalana, kasvattajien havainnoissa rauhallisia leikkitalanteita, lasten iloa ja leikissä syntynyttä riemua. Kasvattajat havainnoivat myös tilanteita, että lapset kokivat haluavansa olla rauhassa aikuisilta vapaassa tilassa, ja säikähtivät aikuisen tullessa paikalle. Eräs kasvattaja koki, ettei lasten eteisessä leikkimisessä ole eroa toisissa leikkitaloissa leikkimiseen. Lapsille eteistila näyttäytyy yhtenä leikkitalana, tai aikuisen kontrollista vapaana leikkipaikkana. Molempia näitä merkityksiä

eteinen tarjoaa leikkipaikkana lapsille tässä tutkimuksessa. Rutanen (2009) tuo esille tutkimuksessaan, että vapaan leikin aikana aikuinen on monella tasolla mukana lapsen leikissä. Hän jatkaa, että lasta koskevat vapaan leikin aikana samat päiväkodin säännöt, joita aikuinen valvoo ja myös ohjaa leikin aikana. Aikuinen voi myös määrätä sopivan leikkikaverin leikkiin.

Kasvattajat kokivat lapsille merkitykselliseksi eteisessä tapahtuvan oppimisen, jotka liittyivät arjen siirtymätilanteisiin. Pukemisen eri osa-alueet muun muassa hihojen kääntämisen, vetoketjun laittamisen, lahkeiden nostaminen kengän päälle sekä hanskojen pukemisen oppiminen, tapahtuvat eteistilassa. Eteisessä oppiminen näkyy lasten ilona ja haasteena. Sinnikkyys ja harjoittelu näkyy yrittämisinä, mallioppimisena, ja kun on oppinut, myös sen esittämisenä toisille. Kasvattajat kokivat lapsen oppimisen ilon näkyvän ilmeissä ja eleissä, kun saa esittää oppimista kavereille, ja siitä saa kehuja ja katseita. Kasvattajat kokivat, että eteisessä he pystyivät olemaan paremmin läsnä lasten kohtaamisissa, ja myös havainnoimaan paremmin lapsen tunnetiloja, sekä kuuntelemaan lapsen tarpeita.

Raittilan (2011) mukaan oppimisympäristöjä analysoitaessa tulisi huomioida lapsilähtöisyys ja ymmärtää että lapset tuottavat oppimisympäristöjä aikuisten kanssa. Oppimisympäristöjä rakennettaessa pitäisi huomioida lasten mahdollisuus vaikuttaa ja osallistua oman oppimisympäristönsä suunnitteluun ja rakentamiseen. Päiväkodissa olisi myös perusteltua miettiä miten lasten kulkemista ja sijoittumista eri paikkoihin päivän aikana säädellään, ja kuinka lapsi voisi siihen itse vaikuttaa (Raittila 2011.) Haastattelun aikana moni alkoi pohtimaan eteisessä oloa heidän oman kertomuksensa mukaan ihan ensi kertaa syvällisemmin. Haastateltavista useimmat sanoivat ajatelleensa eteistä aina tärkeäksi paikaksi. Haastattelun aikana moni jäi miettimään ja sanoi myös ääneen, että eteinen on oppimisen kannalta tärkein paikka päiväkodissa. Myös oppimisympäristönä he näkivät eteisen mahdollisuuden, mutta he kertoivat, etteivät he ole ajatelleet sitä aiemmin niin tarkasti.

Tämän tutkimuksen tuloksena kasvattajien käsityksissä eteistila ymmärretään tärkeäksi paikaksi lapsille päiväkodeissa. Tiedostamalla asian voidaan lähteä kehittämään ja arvioimaan omaa toimintaamme sekä myös suunnittelemaan toimintaa. Tahkokallio (2014) ajattelee, että varhaiskasvatuksessa oleva henkilökunta on avainasemassa luomassa lapselle hyviä oppimisympäristöjä, ja kuuntelemaan lapsen tarpeita hänen hyvinvointinsa kannalta. Varhaiskasvatuksen koulutuksessa olisi myös hyvä tiedostaa, kuinka tärkeänä paikkana lapset pitävät omaa paikkaansa päiväkodissa (Tahkokallio, 2014).

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkielmani aineisto on toteutettu haastattelututkimuksen avulla. Haastateltavat ovat hakeutuneet haastatteluun lähettämäni sähköpostin saatuaan ja ilmoittivat vapaaehtoisesti suostumuksensa. Sain myös itse kysymällä neljä haastateltavaa. Eskolan ja Suorannan (1998, s. 56) mukaan tutkijan pitää antaa riittävä ja informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta, sekä korostettava vapaaehtoisuutta. Ennen haastattelua kerroin haastateltaville, että osallistuminen on vapaaehtoista ja mikäli he haluavat, etten ota heidän haastatteluaan tai jotain mitä ovat sanoneet mukaan aineistoon niin jätän sen pois. Kaikki haastateltavat pysyivät loppuun asti mukana ja sain myös käyttää kaikkea heidän sanomaansa tutkielman aineistossa. Eskolan ja Suorannan (1998, s. 56) mukaan tutkijan pitää antaa riittävä ja informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta, sekä korostettava vapaaehtoisuutta.

Lasten olemiseen eteisessä, ja siihen liittyvien merkitysten kertomisessa tärkeintä tässä tutkielmassa, että haastateltavalla on varhaiskasvatuksen kasvattajan pätevyys, sekä kokemusta työstä varhaiskasvatuksessa, joten jätin pois varhaiskasvatuksen opettaja, lastenhoitaja tai erityisopettaja nimikkeet. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat kaikki tutkimuksen vaiheet, eli myös aineiston tuottamisen olosuhteet on kerrottava tarkasti ja totuudenmukaisesti (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s.227) Tein haastattelut kesällä osan henkilöstön lomaillessa, joten haastateltavien saaminen oli haastavaa, eikä lomailevat työntekijät ole nähneet sähköpostissa jakamaani pyyntöä osallistua haastatteluun. Näin kaikki mahdollisesti kiinnostuneet eivät ole mukana. Haastatteluni ajankohta oli haasteellinen myös koronan takia, rajoitukset alkoivat juuri keväällä. Syksyllä olisin voinut saada paremmin haastateltavia.

Olen koko tutkimuksen ajan sitoutunut noudattamaan laadullisen tutkimuksen eettisiä lähtökohtia, sekä tekemään laadullista tutkimusta. Tutkimuksen teossa on otettava huomioon hyvä tieteellinen käytäntö, rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus koko prosessin ajan (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2007, s. 23–24). Hirsijärven ja kollegoiden (2007) mukaan haastattelussa etuna on aineistonkeruussa joustavuus, siksi haastattelu sopi tutkimukseeni hyvin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Hirsijärvi ja kollegat (2007) esittävät myös haastattelun etuna sen, että haastateltavalta voi pyytää tarkempaa selitystä vastaukseen ja toistamaan kysymyksen sekä oikaista väärinkäsityksiä. Haastattelukysymykset olivat strukturoitu esitettäväksi tietyssä järjestyksessä. Lisäksi annoin myös tilaa vastaajan kertomiseen asiasta, jos hänellä oli esimerkkejä tilanteesta. Mikäli hän ei keksinyt mitään vastausta, niin siirryin seuraavaan kysymykseen, tai pyysin miettimään joitakin esimerkkejä. Haastattelu oli keskusteleva ja sain eri vastauksia

samalla kysymyksellä keskustelun edetessä. Haastattelukysymykset olen laatinut niin, etteivät ne johdattele, eikä niihin voi vastata vain yhdellä sanalla.

Puusan ja Juutin (2011) mukaan tutkijan täytyy erottaa omat oletukset ja toimenpiteet tutkimuskohteesta, etteivät ne vaikuta tutkimuskohteen ominaisuuksiin ja tutkimustuloksiin. Minulla on ollut omia ajatuksia paljon liittyen tutkielman aiheeseen, joita minun piti tarkkaan pohtia, ettei ne vaikuta, miten esitän tuloksia. Ajattelin esimerkiksi, että tuen tarpeiset ja herkästi tuntevat lapset viettävät enemmän aikaa eteisessä, mutta sitä ei kuitenkaan aineistossa tullut esille suoraan. Tuloksissa oli myös asioita, joita ajattelin jo aiemmin sieltä nousevan esille, ainakin se kuinka tärkeä lapselle on oma lokeropaikka. Tutkielman tuloksissa se nousi yhdeksi yleisimmistä kasvattajien käsityksistä, mikä tekee lapselle eteisestä tärkeän paikan. Tutkielman alkuvaiheessa mietin lokeropaikkaa lapselle tärkeäksi kodin läheisyyden vuoksi, siellä oli kodista muistuttavia tavaroita ja vaatteita.

Tein ennen varsinaista haastattelua testihaastatteluja muutamalle henkilölle, jossa testasin kysymyksiä selvittääkseni kysymysten toimivuutta, ja välttääkseni kysymysten asettelussa epäselvyyksiä. Otin nämä haastattelut mukaan tutkielmaani, koska muuten en olisi saanut tarpeeksi haastatteluja. Pyysin heitä vielä tarkistamaan muistiinpanoni, että olin ymmärtänyt heidän käsityksensä täysin oikein. Loput haastattelut nauhoitin oman puhelimeni nauhoittimella. Suurin osa haastatteluista tapahtui ulkotiloissa päiväkodin pihalla, tai haastateltavien kotona. Olen kuvannut haastateltavat uusilla nimillä ja olen myös poistanut sellaiset kohdat haastatteluista, joista voisi tunnistaa heidät. Fenomenografisen tutkimuksen haasteena on, kuinka kuvata toisen ihmisen käsityksiä ilmiöstä toisen ihmisen silmin (Niikko 2003, s. 47). Hirsijärvi & Hurmeen (2001, s. 189) mukaan haastattelun tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. Keskusteluissa pyysin haastateltavia kertomaan esimerkkejä, joilla voisi kuvata niitä käsityksiä mitä heillä aiheesta oli.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 148–150) kertovat hyvän laadullisen tutkimuksen kriteereiksi johdonmukaisuutta, lähteiden käyttöä ja argumentointia. Tutkijan on heidän mukaansa sitouduttava laadukkaaseen tutkimusprosessin ylläpitoon. Tutkielmassa on hyödynnetty tehtyjä tutkimuksia, tieteellisiä lähteitä ja esimerkiksi väitöskirjoja. Olen pyrkinyt löytämään läheltä omaa tutkimustani olevia väitöskirjoja ja tutkimuksia sekä suomalaisia ja kansainvälisiä artikkeleita. Näistä olen etsinyt omaan tutkielmaani sopivia aiheita. Tutkimustiedot ovat luottamuksellisia,

ja se kuvaa eettisesti pätevää ja laadullista tutkimusta. (Lichtman 2013, 52–54; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156.) Myös Puusan ja Juutin (2011) mukaan tutkimuksessa pitää esittää perusteet tutkimuksen luotettavuudelle.

Kun aloitin litteroinnin, kirjoitin jokaisen haastateltavan haastattelun kirjalliseen muotoon, poistin sieltä sellaiset keskustelut, joissa ei ollut oleellista tietoa tutkielmaani. Ne sanamäärät kirjasin (taulukko 1, s. 34) aineiston keruun kohtaan tähän tutkielmaan. Näistä kasvattajien kertomuksista aloitin kirjaamaan teemoittain asioita ylös. Minä ajattelin tutkimuskysymyksiäni ja teemoitin vastaukset niiden mukaan kahteen osaan. Kirjoitin lauseita ja sanontoja ylös juuri niin, kuin he haastateltavat olivat asiat sanoneet. Kirjoitin jokaisen haastateltavan nimen lauseen perään, jotta pysyin mukana, kuka haastateltava sen oli sanonut. Huomasin pian kirjoittaessani, että aineisto antoi paljon vastauksia, jotka koskivat tulo- ja hakutilanteita. Sen jälkeen pohdin niistä asioita, jotka koskivat vanhempien ja lasten välisiä tai lasten ja kasvattajien välisiä tapahtumia. Poistin haastateltavien kertomukset puhelimen muistista litteroinnin jälkeen. Olen kuvannut haastateltavat uusilla nimillä, olen myös poistanut sellaiset kohdat haastatteluista, joista voisi tunnistaa haastateltavan. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, s. 227) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta.

6.3 Pohdinta

Tutkimuksen jälkeen, ja myös sen aikana työskentelen varhaiskasvatuksen erityisopettajana Oulussa. Työpäivieni aikana törmään päivittäin niihin tilanteisiin, joissa eteisessä oleskelee joku lapsi. Usein se liittyy siihen, että hänellä ei ole leikkikaveria, tai mieluisa leikkipaikka on varattu. Hän voi myös odotella siellä kaveria tulevaksi. Myös heitä on, jotka odottelevat vanhempiaan, joilla on esimerkiksi meno neuvolaan, hammaslääkäriin tai jonnekin muualle kesken päivän. Joskus lapsi vain istuu hiljaa omalla paikallaan, ja haluaa selvästi olla omassa rauhassaan. Keskustellessani kasvattajien kanssa tilanteesta, he kertovat esimerkiksi, että lapsella on ollut vähän huono aamu, tai hankala lähtötilanne. Näin on myös voinut ollut silloin, kun on isän/äidin vaihtopäivä, jolloin lapsi vaihtaa päiväkodin kautta toiseen kotiin. Aina ei ole tiedetty välttämättä mitään erityistä syytäkään. Joskus saattaa olla, että kun menemme uudestaan eteiseen, lapsi on jo lähtenyt paikaltaan leikkimään.

Tutkimukseni tekoprosessi on ollut haasteellinen, koska minulla on ollut paljon tähän aiheeseen liittyviä ajatuksia mielessäni. Tein tätä prosessia jo silloin, kun työskentelin varhaiskasvatuksen

opettajana. Siis aikana ennen kuin edes olin valinnut aiheita. Seuratessani lasten toimintaa eteissä, ja kuinka jouduin usein haastaviin tilanteisiin tiettyjen lasten kanssa siellä. Peilaan niitä tilanteita työssäni nyt tälläkin hetkellä. En kuitenkaan ole joutunut nyt varhaiskasvatuksen erityisopettajana haastaviin tilanteisiin juuri eteisessä, vaan niitä on tapahtunut muuallakin. Siksi minulla oli vaikea käsitellä aineistoa, koska sieltä ei noussut ihan niin vahvasti juuri niitä asioita mitä olin itse aiemmin miettinyt paljon. Ajattelin eteistä aiemmin lapsille sellaisena paikkana, jossa he ovat lähempänä kotia. Minulla oli tässä ajatuksena, että siellä oli tutut tavarat ja vaatteet. Kun aineistosta nousi ajatuksia lokeropaikasta ja sen tärkeydestä, niin sieltä tuli esille samalla tonttia ja omaa paikkaa. Sillan lisäksi pyörittelin myös pysäkki-sanaa mielessäni, koska lokeropaikka alkoi tuntua pysäkiltä, johon saavuttiin, ja josta lähdettiin. Sitä ei noussut sellaisenaan esille kasvattajien kommentissa.

Lisäksi ajattelin tiettyjen lasten hakeutuvan enemmän eteiseen. Mietin tunteiden säätelyn haasteiden vaikuttavan siihen, että lapsi hakeutuu rauhoittumaan eteiseen. Ahonen (2017, s. 66) kuvaa haastavaksi lapseksi sellaisen, joka tarvitsee runsaasti sosiaalisemotionaalista tukea ja joka ilmaisee tunteitaan provosoivasti. Hän jatkaa myös, että tällaisen lapsen kanssa keskustelu vaatii aikuiselta hyviä vuorovaikutustaitoja. Itse olen kokenut eteisessä näitä varhaiskasvatuksen opettajana ollessani. Vastauksissa en kuitenkaan saanut samanlaisia ajatuksia haastateltavilta. Toisaalta usealla oli kommentissaan esimerkiksi niin, että tietyt lapset jäävät lokeropaikoilleen aamulla ja samoin menevät rauhoittumaan.

Kuitenkin lukiessani aineistoa useaan kertaan, haastatteluissa ilmeni kaikkien lasten jossain vaiheessa löytyvän eteisestä, ja kaikille lapsille eteisessä oli jokin merkitys. Enemmän nousi haastateltavien kommentista ajatus siitä, kuinka tärkeässä osassa vanhemmat ovat lapsilleen niissä tilanteissa myös päiväkodissa. Vanhemmat lupasivat tulla aiemmin, jolloin lapsi odottaa heitä eteisessä, tai vanhempi unohti vilkuttaa sekä muutoin vain ikävä vanhempia kohtaan yllättää päivän aikana. Karila (2006) pitää tärkeänä päiväkodin henkilöstön herkkyyttä kohdata erilaisia perheitä ja kehittää hyvän yhteistyön pitämiseksi vuorovaikutukseen sopivia välineitä.

Mielenkiintoisena tuloksissa näen myös tuloksissa nousseen ajatuksen eteisestä aikuisista vapaana leikkitilana. Lapset haluavat leikkiä rauhassa, ja usein kuulen työssäni lasten sanovan, että he haluavat olla hetken rauhassa. Ihan vasta olin valvomassa viisivuotiaita lapsia eräässä päiväkodissa varhaiskasvatuksen erityisopettajana, kun yksi lapsi tuli sanomaan minulle, että *”me ollaan jo viskareita, niin meitä ei tarvitse valvoa kokoaikaisesti.”* Jäin miettimään omaa rooliani valvojana leikissä ja otin myös huomioon lapsen toiveen siirtymällä kauemmas. Lapset

usein myös pyytävät leikkitilaa, jossa saisivat olla rauhassa. Sellaisiin useimmat lapset haluavat ja välillä kaipaavat. Hakkarainen ja Bredikyte (2013, s. 32–33) kuvaavat päiväkodissa tapahtuvaan vapaaseen leikkiin vaikuttavan aikuisen toiminnan. Heidään mukaansa aikuiset ovat suunnitelleet leikkitilan, muodostaneet lapsiryhmät, varanneet tietyn ajan ja paikan leikille, sekä toimintaa ohjaavat päiväkodin säännöt. Eteistila on iltapäivisin rauhallinen, jolloin se on suosittu lasten keskuudessa leikkipaikkana.

Opettajankoulutuksessa voisi pohtia enemmän, miten eteistä voi hyödyntää vanhempien kanssa tehdyssä yhteistyössä, koska tässä tutkielmassa se nousi tärkeäksi yhteydenpito ja vuorovaikutuksen paikaksi päiväkodissa. Opiskelijat voivat jo työharjoittelussaan pohtia vanhempien kohtaamistilanteita eteisessä. Eteisessä voisi olla joku rauhallisempi nurkkaus, jossa voisi jutella lapsen asioista ilman eteisen taustahälyä ja niin, että vanhemman kanssa tapahtuvaan kohtaamiseen voisi rauhoittua paremmin ja olla läsnä. Opettajan koulutuksessa myös toiminnan suunnittelussa tämän tutkielman tuloksia voisi hyödyntää, että tuleva opettaja huomaa eteisen mahdollisuuden tärkeänä paikkana leikkiä ja rauhoittua.

Henkilökohtaisesti halusin tämän työn myötä itsekkin pohtia, pidetäänkö eteistilaa huonona paikkana olla, koska itsekkin olen yrittänyt houkutella lapsia sieltä pois toisten luo. Kriittisesti reflektoiden olen itseltä kysynyt, miksi lapset eivät siellä saisi olla. Tämä on johdattanut minut tarkastelemaan tässä työssä eteistiloja ennen kaikkea lapsen näkökulmasta. Näin voisimme paremmin huomioida lapsen yksilölliset tarpeet varhaiskasvatuksen tiloissa, jotka muuten jäävät vähemmälle huomiolle tärkeinä vetäytymis- ja kohtaamispaikkoina. Strandellin mukaan (2012, s. 45) lapset myös luovat omia paikkoja aikuisen huomaamatta. Strandell jatkaa näiden paikkojen olevan rajapaikkoja, joissa tekeminen on tarkoitus olla aikuisen kontrollin ulottumattomissa esim. pienet huoneet, joista oven voi sulkea.

Oma huomioni työskennellessäni useissa päiväkodissa on se, että usein vapaan leikin aikana päiväkodeissa, lapset joutuvat itse selvittelemään asioitaan. Näitä tilanteita on eniten aamuisin ja iltapäivisin, kun henkilökuntaa on vähemmän. Tilanne voi olla myös se, että jotkut lapset ”unohtuvat” leikkitilaan pitkäksi aikaa keskenään, kun aikuiset juttelevat, tai heillä on muiden lasten kanssa toimintaa. Näitä tilanteita oli esimerkiksi Kallialan (2009) ja Ahosen (2017) tutkimuksissa. Olen myös itse omassa työssäni havainnut saman ilmiön. Pienryhmätoiminta, jossa yksi aikuinen on pienen lapsijoukon kanssa, on itselleni ihanteellisin tilanne kasvattajana. Kaikkien lasten tekemistä ei voi huomata, eikä puuttua esimerkiksi kiusaamiseen tai huonoon käytökseen, jos aikuinen ei ole lähellä näkemässä. Ryhmässä on aina lapsia, jotka joko eivät pidä

meteliä itsestään, voivat olla leikkitaidoiltaan taitavia, hiljaisia, tai haluavat leikkiä ilman aikuisen läsnäoloa ja siksi jäävät taka-alalle. Onko nämä eteiseen hakeutuvat lapset näitä piilottelijoita, vai ovatko he lapsia, joilla on jotain haasteita? Tämä on aihe, joka minua tällä hetkellä kiinnostaa.

Tämän ajatuksen johdattelemana mietin kuinka lähteä tutkimaan sitä aluetta, ja voisiko sitä tutkia lapsinäkökulmasta. Kuitenkin aikuisena on joskus liian kaukana lasten ajatusmaailmasta. Emme tiedä miten ne lapset ajattelevat, jotka jäävät taka-alalle. Siihen voisi liittää vielä ajatuksen kielletyn tilan tunnusta, ja aikuisesta vapaasta tilasta. Onko yhtymäkohtaa niille lapsille, jotka haluavat olla rauhassa ja vapaana aikuisen näköpiiristä. Samalla mietin myös aikuisen roolia, kuinka varhaiskasvatusta voisi muuttaa enemmän sellaiseksi, että työntekijöillä olisi enemmän aikaa lasten ajatuksille. Pitäisi ajatella tutkimus mahdollistaisi varmasti saamaan parempia tuloksia. Etnografia kiinnostaa sen vuoksi, koska siinä pääsee lähemmäksi ja tarkemmin mukaan lasten maailmaan. Olisi itselle mielenkiintoista nähdä tilanne niin, että tilanne ja minun oma toimintani videoidaan, jolloin pääsisin refleктоimaan sitä jälkeenpäin. Etnografia voisi olla minulle sopivampi silloin, jos voisin osallistua myös itse kaikkiin tilanteisiin, mutta olisin kuitenkin lapsille eri roolissa kuin kasvattaja.

Ympäristöajattelun näkökulmasta minua myös kiinnostaisi lähteä tutkimaan päiväkotien ympäristöjä lasten mielikuvituksesta käsin. Millainen on lapsilähtöinen ympäristö päiväkodissa? Mitä eroa on lapsilähtöisellä ja lapsikeskeisellä ympäristöllä päiväkodissa? Olenkin ajatellut, että rakentamisvaiheessa pitäisi kiinnittää vielä enemmän huomiota lapsinäkökulmaan ja lapsilähtöisyyteen. Kun tulet sisälle päiväkotiin, niin voisiko jo oviaukko olla mielikuvituksellisempi, ja miten siihen voisi lisätä erilaisia ovirakennelmia. Lapset yleensä rakastavat salareittejä tai luolia, jollaisia voisi hyödyntää. Vaihtoehtoisesti päiväkodin sisätiloihin voisi laskea mäkeä tai kiivetä köysitikkaita, jolloin lasten mielikuvitusmaailma pääsisi valloilleen. Se tukisi hyvin myös heidän motoriikkansa harjoituksia. Eteiseen tilana voisi käyttää vielä enemmän suunnittelussa lapsilta tulevaa näkökulmaa. Sehän olisi loistava käyntikortti myös lasten vanhemmille, koska he yleensä käyvät vain eteisessä.

Lähteet / References

Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9971-5>

Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Alanen, L. & Bardy, M. (1990) *Lapsuuden aika ja lasten paikka*. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1990:12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Alasuutari, M. (2009) *Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina*. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. (s. 54–69). Tampere: Vastapaino.

Aro, T. (2011). *Miten ymmärrämme itsesäätelyn?* Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen (s. 10–19). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

Berk, L. (2009). Foreword. Teoksessa A. Winsler, C. Fernyhough & I. Montero (toim.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation*. New York: Cambridge University. Haettu osoitteesta: <https://oulu.finna.fi/Record/oula.1668951>

Berk, L.E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Childrens Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Churchill, S.L. (2003). Goodness-of-fit in early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 31 (2), 113–118. Haettu osoitteesta: [Goodness-of-Fit in Early Childhood Settings: EBSCOhost \(oulu.fi\)](#)

Cornell, E.H. & Hill, K.A. (2006). *The problem of lost children*. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.), *Children and their environments*. (s. 26 – 41). New York: Cambridge University Press.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. London: Falmer Press 1999.

Eerola-Pennanen P. (2013). *Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa*. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Haettu 11.12.2020 osoitteesta: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41154/978-951-39-5143-6_vai-tos12042013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Einarsdottir, J. & Wagner, J. (2006). *Nordic Childhoods and Early Education. Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden*. Greenwich: IAP-Information Age Publishing.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Estola, E. & Puroila, A-M. (2013). Kertomuksina rakentuva päiväkotilapsuus. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 53–68). Tampere: Vastapaino.

Finlex. 540/1982. *Varhaiskasvatuslaki*. Haettu 12.12.2020 osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Hakkarainen, P. & Bredikyte M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni Oy.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Hintikka J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventioista*. Väitöskirja. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Haettu 24.11.2020 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6373-7>

Horelli, L. (1992). *Lapset ympäristön tutkijoina*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.

Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006). Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 11–33). Vaajakoski: Gummerrus kirjapaino Oy.

Kalliala, M. (1999). *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä: Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Kalliala, M. (2009). *Kato Mua. Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa*. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 91–108). Vaajakoski: Gummerrus kirjapaino Oy

Karila, K. & Lipponen, L. (2013). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Karila, K. & Nummenmaa, A.R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteena päiväkot*. Helsinki: WSOY.

Kekkonen, M., Lehti, K. & Tirkkonen, J. (2017). Dialogisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sanden, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.), *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä* (s. 62–74). Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Keltikangas-Järvinen, L. (1985). *Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä*. Helsinki: Otava.

Keltikangas-Järvinen, L. (2004). *Temperamentti - ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WS Bookwell Oy.

Keltikangas-Järvinen, L. (2006). *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WS Bookwell Oy.

Kernan, M. (2010). *Space and Place as a source of belonging and participation in urban environments: Considering the role of early childhood education and care settings*. Haettu 12.12.2020 osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/13502931003784420>

King, M. 2007. *The Sociology of Childhood as Scientific Communication. Observations from a social systems perspective*. Haettu 1.9.2020 osoitteesta: <https://journals-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/pdf/10.1177/0907568207078327>

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2009–2010). *Kiusaavatko pienetkin lapset?* Mannerheimin lastensuojeluliitto ja Folkhälsan Förbund. Haettu 11.9.2020 osoitteesta: <https://cdn.mll.fi/prod/2017/08/01174913/Kiusaavatko-pienetkin-lapset.pdf>

Koivisto, P. (2011). Lasten itsetunnon vahvistaminen päivähoiton arjessa. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010* (s. 39–56). Oulu: Uniprint.

Korhonen, M. (2006). Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 58–71). Vaajakoski: Gummerrus kirjapaino Oy

Koskela, P. Satupalvelu: *opettavaisia satuja-ilmaiseksi*. Haettu 1.12.2020 osoitteesta: <https://www.satupalvelu.fi/#/etusivu>

Kullman, K., Strandell, H. & Haikkola, L. (2012). Lapsuuden muuttuvat tilat. Teoksessa: H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman. (toim.), *Lapsuuden muuttuvat tilat* (s. 9–30). Jyväskylä: Bookwell Oy.

Kurki, K., Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2018). Exploring Regulatory Interactions Among Young Children and Their Teachers: Focus on Teachers Monitoring Activities. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 7 (2) (s. 310–337). Haettu 12.1.2021 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe201903118346.pdf>

Kuusisto A. & Poulter S. (2017). Moniarvoinen varhaiskasvatusympäristö lapsen katsomuksen peilinä. Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sanden, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.). *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä* (s. 33–43). Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Kyrönlampi, T. (2011). *Päiväkodin arki lapsen kokemana*. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010* (s. 22–38). Oulu: Uniprint.

La Marca, S. (2010). *Designin the Learning Environment. Learning in a changing world*. Camberwell, Victoria: ACER Press

Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: a Users Guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Leach, J., Howe, N. & DeHart G. (2019) Let's make a place where giants live! Children's communication during play with siblings and friends from early to middle childhood. *Infant & Child Development* 28 (6) 11–17. Haettu 11.10.2020 osoitteesta: <https://doi.org/10.1002/icd.2156>

Lee, N. (2001). *Childhood and society: Crowing up in an age of uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.

Lehtinen, A.R. (2009). Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 89 – 114). Tampere: Vastapaino.

Lindberg, P. (2014). *In search of affordances and visual quality*. Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. Väitöskirja. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Haettu 4.2.2021 osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-254-6>

Lundán, A. (2011). Lapsen ja kasvattajan välinen vuorovaikutus päiväkodissa - mahdollisuuksia ja toimintavaihtoehtoja. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010*, (s.107–123). Oulu: Uniprint.

Massey, D. (2008). *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino

Marton, F. (1986). Phenomenography A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 3(21), 28–49. Haettu 12.12.2020 osoitteesta: <https://philpapers.org/rec/MARPAR-7>

Meehan, C. & Crittenden, A. (2016). *Childhood. Origins, evolution, implications*. Santa Fe: University New Meksiko Press Published in Association with School for Advanced Research Press:201. Haettu 25.12.2020 osoitteesta: <https://oula.finna.fi/Rcord/nelli28.3710000000609692>

Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.

Mielenterveystalo. (2020). Haettu 11.10.2020 osoitteesta: https://www.mielenterveystalo.fi/ai-kuiset/itsehoito-ja-oppaat/itsehoito/epavakaa_persoonallisuushairio/Pages/osio3.aspx

Morgan, A. (2007). Using video-stimulated recall to understand young children's perceptions of learning in classroom settings. *European Early Childhood Research Journal* 15, 2, 213–226. Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/13502930701320933>

Määttä P. (2018). *Leikki ja lasten muu toiminta päiväkotiympäristön suunnittelussa*. Haettu 19.10.2020 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201805311995.pdf>

Määttä, P. & Rantala, A. (2010). *Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Nyyssölä, K. (2012). Oppimislähtöinen kognitio ja neurotieteellinen tutkimus koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Teoksessa T. Kujala, C.M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silven, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.), *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma*. Opetushallitus: Tilannekatsaus tammikuu. Haettu 13.12.2020 osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958_aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.pdf

O'Connor, A., Nolan, A., Bergmeier, H., William-Smith, J. & Skouteris, H. (2018) Early Childhood educators perceptions of parent-child relationships: A qualitative study. *Australasian Journal of Early Childhood*. March (1) s. 4–16. Haettu 12.1.2021 osoitteesta: <https://doi.org/10.23965%2FAJEC.43.1.01>

Onnismaa, E-L. Kalliala M. & Tahkokallio L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Mitenvarhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017, 4–20. Haettu 13.12.2020 osoitteesta: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68720/30156>

Opetushallitus. (2020). *Rakennus ympäristössään*. Haettu 12.10.2020 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/rakennus-ymparistossaan>

Opetushallitus. (2021). *Turvallinen ja terveellinen päiväkotij ja koulurakennus*. Haettu 12.1.2021 osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallinen-ja-terveellinen-paivakoti-ja-koulurakennus#90b139e8>

Opetushallitus. (2018) *Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2018*. Haettu 12.10.2020 osoitteesta: [varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf \(oph.fi\)](#)

Opetus ja kulttuuriministeriö. (2019). *Lapsen oikeus kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen palautuu*. Artikkelij: Opetus ja kulttuuriministeriö. Haettu 11.8.2020 osoitteesta: https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/lapsen-oikeus-kokoaikaiseen-varhaiskasvatukseen-palautuu

Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. (2005). *Tunnetuksi. Tunnetaitoja perheille ja kasvattajille*. Helsinki: Lasten Keskus.

Potegal, M. & Davidson, R. (2003). Temper Tantrums in young children: 1. Behavioral composition. *Journal of developmental and behavioral pediatrics* 24 (3), 140–147. Haettu osoitteesta: <http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=14909843>

Pulkkinen, L. (2018). *Kohti yhteistä lapsikäsitystä*. (toim.) Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. haettu 11.10.2020 osoitteesta: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136124/URN_ISBN_978-952-343-086-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Valtioneuvoston kanslia: Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja. Haettu 12.1.2021 osoitteesta: <http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe201801121319>

Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto.

Raittila, R. (2009). Ympäristön lapset - lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 227 – 248). Tampere: Vastapaino.

Raittila, R. (2011). Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristö on lapsen arkea. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.), *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa. Katsaus varhaiskasvatuksen väitöskirjoihin vuosilta 2006–2010* (s. 57–66). Oulu: Uniprint.

Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Rakennustieto Oy. (2021). *RT-kortit päiväkotirakentamisessa*. Haettu 12.1.2021 osoitteesta: <https://www.rakennustieto.fi/rt>

Read, M.A. (2007). Sense of Place in Child Care Environments. *Early Childhood Education Journal* 34, s. 387–392. Haettu 12.1.2021 osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1007/s10643-006-0148-1>

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen M-L., Gammerlgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu 7.2.2021 osoitteesta: <https://karvi.fi/publication/varhaiskasvatuksen-laatu-arjessa-varhaiskasvatussuunnitelmien-toteutuminen-paivako-deissa-ja-perhepaivahoidossa>.

Roos, P. 2015. *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Haettu 7.12.2020 osoitteesta: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rutanen, N. (2009). Mitä on vapaa leikki? Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 207 – 226). Tampere: Vastapaino.

Setälä, P. (2012). Vaarallinen ja likainen tila. Teoksessa: H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.), *Lapsuuden muuttuvat tilat* (s. 177–206). Jyväskylä: Bookwell Oy.

Sosiaalhallitus. (1980). *Päiväkodin toimitilojen suunnittelu*. Yleiskirje A2/1974/lv. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Spencer, C. & Blades, M. (2006). *Children and their Environments*. Learning, Using and Designing Spaces. New York: Cambridge University Press.

Strandell, H., Haikkola, L. & Kullman, K. (2012). *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino.

Tahkokallio, L. (2014). Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektoinnin avulla. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Haettu 1.3.2021 osoitteesta: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42873/lastenta.pdf>

Tarkka, K. (2017). Millainen lapsikäsitys ohjaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteita? Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sanden, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.), *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä* (s. 22–32). Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Unisef (1959). *Lasten oikeuksien sopimus*. Haettu 21.6.2020 osoitteesta: <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä: Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Haettu 1.10.2020 osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-951-42-9994-0>

Vuorisalo, M. (2009). Ken leikkiin ryhtyy – Leikki lasten välisenä sosiaalisena ilmiönä päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 156 – 181). Tampere: Vastapaino.

Väestöliitto. (2013). *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet kumpuavat resurssipulasta*. Haettu 8.5.2020 osoitteesta: <http://www.vaestoliitto.fi/vanhemmuus/?x208942=2237816>

Liite 1 / Appendix 1

Haastattelukysymykset

- 1) Kerro oman ryhmäsi lapsista, mitä he tekevät eteistiloissa, ulko-ovella tai portin/aidan pielessä ulkona?
- 2) Mitä ajatuksia sinulla herää, kun mietit lasta eteisessä?
- 3) Millaisena paikkana itse koet eteistilan?
- 4) Millaisia tilanteita sinulla on tullut vastaan lasten kanssa eteistiloissa?
- 5) Kerro haastavista tilanteista lasten kanssa, miten selvität sen ja mitä siinä tapahtuu?
- 6) Kerron omasta etnografisesta tutkimuksestani tulokset mitä sain omien havaintojen perusteella ja kysyn mitä ajatuksia se herättää haastateltavassa?

